

**“O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA VISÃO TEÓRICA - PRÁTICA NO
ENSINO FUNDAMENTAL - UM ESTUDO DE CASO”**

por

Cléia Inês Rigon Dorneles

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação Física
Universidade Federal de Santa Catarina
Como requisito parcial à obtenção do título de Mestre

Abril de 2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE DESPORTOS -CDS
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**A dissertação: “O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA VISÃO TEÓRICA -
PRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - UM ESTUDO DE CASO”**

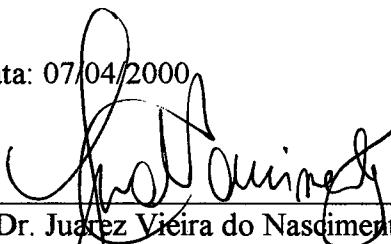
elaborado por **CLÉIA INÊS RIGON DORNELES**

e aprovado por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Setor de Pós-Graduação - Mestrado em Educação Física, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

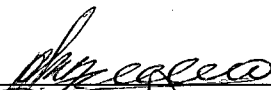
Área de concentração: Teoria e Prática Pedagógica.

Data: 07/04/2000

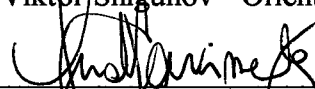


Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Coordenador do Mestrado em Educação Física

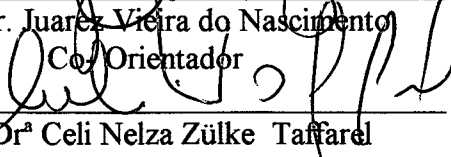
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Viktor Shigunov - Orientador



Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Co-Orientador



Prof. Drª Celi Nelza Zülke Taffarel



Prof. Dr. Elenor Kunz

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Vinicius e Felipe, ao meu marido Cesar,
por estarem unidos, superando os problemas,
assumindo os compromissos familiares,
para que eu pudesse alcançar
a meta desta trajetória.
“Eu amo vocês!”

AGRADECIMENTOS

**“É tempo de agradecer, a muitos e a cada um,
a grandes e pequenas participações pois,
cada contribuição se constitui em
única e imprescindível na
construção do todo”**

Autor desconhecido

À Universidade Federal de Santa Catarina, pelo apoio financeiro nos eventos científicos, ao programa do mestrado em Educação Física, pelo apoio, ao CDS pela atenção.

À Prefeitura Municipal de Santa Rosa, pela concessão da Licença Estudo durante os dois anos, em especial, o Secretário de Educação, Prof. Libino Franz, que não mediu esforços para a liberação da mesma.

À UNIJUI, pela concessão do auxílio estudo, pelo investimento na qualidade docente, pela oportunidade de construir uma carreira profissional.

Ao meu orientador, prof. Dr. Viktor Shigunov, pela amizade, pelo seu carinho, pelos desafios, por depositar em mim a sua credibilidade, por me conduzir pelos caminhos dos conhecimentos científicos.

Ao meu co-orientador, Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento, por estar comigo nesta trajetória, pelo modelo de seriedade e competência profissional, pelo apoio, por nossa amizade construída na vida acadêmica, por compartilhar idéias e ideais, por não medir esforços em suas orientações.

À todos os professores do programa de mestrado de Educação Física da UFSC, pelos seus conhecimentos.

À professora Dr^a Edel Ern do Centro de Educação da UFSC, pela atenção, por seus conhecimentos científicos, pela disponibilidade, pela amizade.

À prof^a Dra. Celi N. Z.Taffarel, pelo desafio lançado na sua visita em Santa Rosa, pela disponibilidade em fazer parte da banca, pela maneira sábia que conduziu suas orientações para a qualificação.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação, pela atenção, pelos cartões carinhosos que me davam força de ir em frente, pela amizade, por tantas coisas que não teria espaço para escrever, enfim por estarem tão perto mesmo estando tão distante.

Aos colegas da Educação Física da rede municipal, pela oportunidade concedida de realizar a pesquisa, pelas informações, pela sinceridade, pela ética, por buscar coletivamente a qualidade do ensino da Educação Física na rede municipal. Em especial a prof^a Mônica, que em suas mensagens de apoio me faziam acreditar e seguir em frente.

Aos colegas, do campus UNIJUÍ Santa Rosa, pelo apoio, pela sensibilidade, pelas palavras de incentivo, por me manterem informada, em especial ao coordenador do curso professor Rosalvo pelo convite para o cargo de ativadora de área do qual surgiu a intenção de minha pesquisa, ao professor Júlio meu irmão mais velho, que acompanhou efetivamente a minha caminhada profissional e aos acadêmicos de Educação Física que em suas dúvidas me ensinavam um novo aprender.

À Deus, força infinita, pelas oportunidades e pela fé na vida.

Aos meus pais, Doralino, meu modelo de vida e perseverança, Marica minha fortaleza um exemplo de coragem. Obrigado pelo valor que atribuíram na Educação de seus filhos.

Ao meus filhos, Felipe e Vinicius, meus amores, meus companheiros, pelas lições de vida, pela sensibilidade em dividir seu espaço com um desconhecido “ Mestrado”, pelo

amor, pelo afeto, pela compreensão e paciência que sempre demonstraram durante esta trajetória.

Ao meu marido Cesar, amor de minha vida, pelo apoio, pela compreensão, por estar permanentemente comigo, respeitando e motivando o meu desejo de construir o caminho profissional juntamente com o familiar.

Ao meu sogro Francisco (in memorin), e minha sogra Elfrides pelo apoio nas horas de sufoco.

Aos meus irmãos(as), cunhados(as), sobrinhos (as), minha família amada, pelas palavras de incentivo sempre presentes nas mensagens de “boa sorte”, “te admiramos”, “vá em frente”...

Aos meus mentores, ao meu irmão Cesar pelo carinho, compreensão e paciência, a minha irmã Ana minha estrela guia, minha companheirona, pelo seu amor, à minha irmã Claudete pelo apoio na minha formação continuada, pelas oportunidades, pelo seu amor, ao meu cunhado Prof. Dr.Luis Ernani por seu conhecimento científico, pelo apoio incondicional.

Aos amigos e colegas da turma de mestrado, pelo companheirismo, pela amizade, pela família que formamos.

Em especial as minhas amigas, Gelcemar e Mariza, companheiras de luta, por estarem comigo em todos os momentos, pelo carinho, pela amizade que a distância não destruirá, por serem hoje parte de minha família.

À Ana Cristina, Marcelle, Astrid e Nair, pela amizade, pelo carinho e pela objetividade em suas ações.

Ao Mauro e Daniela, meus irmãos adotivos que socializaram não só seus conhecimentos, mas sua amizade, sua disponibilidade, pela vigilância e atenção de estar com

a minha família nos momentos precisos. Mauro! Obrigado por dividir comigo seus conhecimentos e sua amizade.

À todos os colegas do programa de mestrado em Educação Física, em especial ao Alexandre, colega, amigo presente nas horas de dificuldades o “Salvador da Pátria”.

Aos meus digitadores oficiais, minha sobrinha Vanessa, filha adotiva que tanto admiro e ao meu filho Felipe que tanto amo.

À uma família muito especial, família Fernandes, que com suas palavras sábias nos alimentavam a alma e o espírito, onde a sua sabedoria estava sempre refletida nas atitudes para com a minha família.

À minha amiga Tânea, pela sensibilidade, pelo carinho, pelas preocupações, pelos contatos que surgiam nos momentos precisos, por acompanhar de longe minha trajetória que a partir de agora será a sua.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram nesta trajetória.

RESUMO

“O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA VISÃO TEÓRICA E PRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - UM ESTUDO DE CASO”

Cléia Inês Rigon Dorneles

Prof. Dr. Viktor Shigunov - Orientador

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento - Co- Orientador

A abordagem da temática “relação” entre teoria e prática tem sido uma busca constante em todas as áreas do conhecimento científico. A retomada dessa temática justifica-se pela permanência desse conflito e sua diversidade de enfoques que recebeu, ao lado das visões clássicas, estendendo-se até as visões mais atuais. No ensino da Educação Física, talvez pelo seu caráter prático, ou mesmo, pelo seu percurso histórico, as vivências das atividades corporais intensas foram impactantes. Assim, este estudo teve como objetivo analisar a relação entre teoria e prática no processo de trabalho pedagógico dos professores de Educação Física do ensino fundamental. A estratégia metodológica utilizada foi um Estudo de Caso único com Sub-Unidades, abrangendo o grupo de professores de Educação Física do Ensino Fundamental da rede municipal de Santa Rosa - R.S. A técnica utilizada no trabalho de campo foi um questionário, organizado em seis categorias: Informações Pessoais, Planejamento, Conteúdo, Processo de Ensino, Formação Profissional e Formação Continuada. Este teve como finalidade analisar as diferenças apresentadas em cada categoria e agrupá-las nas Sub-Unidades, que foram os procedimentos adotados para a dinâmica deste estudo. As entrevistas semi-estruturada e as observações tiveram como referência o protocolo que norteou a entrevista e as Guias de observações, que abordaram uma sequência de questões que auxiliaram o desenvolvimento da pesquisa. Tanto as entrevistas quanto as guias de observações foram realizadas apenas com os professores que foram agrupados nas Sub-Unidades “A”, “B”, e “C”. Concluiu-se que as Sub-Unidades “A” “B” e “C”, demonstraram dificuldades com intensidade diferentes no ensino da Educação Física em relação a teoria e a prática estabelecida no processo de trabalho pedagógico e que as mesmas não conseguem estabelecer uma relação de unidade. As três Sub-Unidades seguem a proposta curricular da rede, porém encontram-se momentos distintos em cada uma destas Sub-Unidades “A”, os professores se encontram adaptados com a proposta e buscam inovar constantemente o ensino, na Sub-Unidade “B” encontram-se no período de socialização no ensino, priorizando os conteúdos da proposta e suas experiências pessoais, e, por último na Sub-Unidade “C” encontram-se em resistência com a proposta, no ensino priorizam a suas experiências. Em relação a mudança de comportamento nas práticas pedagógicas somente na Sub-Unidade “A” pode-se observar mudança de comportamento, já a Sub-Unidade “B” e Sub-Unidade “C” observou-se poucas mudanças em relação as práticas pedagógicas. Sugerimos algumas intervenções aos cursos de formação profissional, aos professores da rede e aos demais, também a Secretaria Municipal de Educação. As intervenções algumas foram elaboradas pelos professores pesquisados e outras pelo pesquisador, com a intenção de se criar um vínculo de continuidade do estudo.

ABSTRACT

“THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION: A THEORETICAL AND PRACTICAL VIEW IN ELEMENTARY SCHOOLS – A CASE STUDY”

Cléia Inês Rigon Dorneles

Prof. Dr. Viktor Shigunov - Orientador

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento - Co- Orientador

Approaches to the theme ‘relationship between theory and practice’ have been a constant subject in all areas of scientific knowledge. The resurgence of this theme is justified by the persistence of its conflict and the variety of approaches it has received, from traditional views to more recent ones. Thus, the objective of this study was to analyse the relationship between theory and practice in the pedagogical work process of Physical Education teachers in elementary schools. This research is characterised as a qualitative investigation of the ‘Case Study with Sub-Groups’ type, in which the field of study comprised the group of Physical Education teachers in elementary schools from the municipal schools network of Santa Rosa – RS. The technique used in the fieldwork was a questionnaire organised in six categories: dice personal, planning, contents, teaching process, professional training, continued training, whose aim was to analyse the differences presented in each category and arrange them in Sub-Groups, which were the procedures adopted for the dynamic of this study. Both interviews and observation files were conducted and completed only with the teachers who were arranged in Sub-Groups A, B, and C. We concluded that the teachers of Sub-Groups A, B, and C presented difficulties with varying intensities in the teaching of Physical Education regarding the theory and practice in their pedagogical work process. Theory and practice do not seem to establish a relation of unity and as the main responsible of this dichotomy and the fragmented teaching practice of teachers we found the school curriculum. In the three Sub-Groups, the teachers follow the school curriculum; however, we found distinct aspects in each of these Sub-Groups. In Sub-Group A, the teachers are adapted to the teaching proposal and constantly innovate. In Sub-Group B, the teachers are in their socialising period in teaching and give priority to the contents of the teaching proposal as well as their experiences. In Sub-Group C, teachers are in their resistance period to teaching, prioritising their experiences. Regarding the Continued Training Program, we could observe that in Sub-Group A teachers are interested in keeping themselves updated. In Sub-Group B, we observed that teachers value the need to be updated but do not keep themselves updated and in Sub-Group C we observed that teachers find updating important but also do not keep themselves updated. Teachers of the three Sub-Groups participate in the Continued Training Program of the municipal schools network. We suggested some interventions in the Professional Training Courses, to the teachers of the network and outside the network and also the Municipal Secretary of Education. The interventions had the objective of creating a basis for this study to continue.

ÍNDICE

	Página
LISTA DE QUADROS.....	xii
LISTA ANEXOS.....	xiii
Capítulo	
I. O PROBLEMA.....	01
Introdução	
Delineando o problema	
Definindo objetivos	
Justificativa	
II. REFERENCIAL TEÓRICO.....	10
Percurso histórico dos conceitos Teoria e Prática	
A relação entre teoria e prática e suas implicações para a prática da pesquisa e de ensino.	
A relação entre teoria e prática suas implicações para a prática curricular na formação de profissionais	
III. METODOLOGIA.....	42
Caracterização do estudo	
Justificando o campo de estudo	
Procedimentos metodológicos	
Caracterização das Sub-Unidades do estudo	
Sub-Unidade "A"	
Sub-Unidade "B"	
Sub-Unidade "C"	
Procedimentos investigativos	
O questionário	
A entrevista semi-estruturada	
A observação participante	
A documentação fotográfica	
A documentação dos resultados	
Testando a técnica	

IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	57
Dados referentes as categorias de análise na Sub-Unidade “A”	
Dados referentes as categorias de análise na Sub-Unidade “B”	
Dados referentes as categorias de análise na Sub-Unidade “C”	
Dados comparativos das entrevistas das observações nas	
Sub-Unidade “A”, “B” e “C”	
A prática pedagógica adotada pelos professores no seu processo de	
trabalho pedagógico	
A maneira pela qual os professores procuram relacionar a teoria e prática em seu	
processo de trabalho pedagógico.	
O entendimento que os professores tem sobre o saber prático e saber teórico	
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	110
ANEXOS.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro	Página
1. Ficha técnica dos dados coletados Quadro nº 01.....	52
2. Ficha técnica dos dados coletados Quadro nº 02.....	53
3. Ficha técnica dos dados coletados Quadro nº 03.....	54
4. Dados das categorias de análise nas Sub-Unidades “A” Quadro nº 04.....	67
5. Dados das categorias de análise nas Sub-Unidades “B”. Quadro nº 05.....	73
6. Dados das categorias de análise nas Sub-Unidades “C” Quadro nº 06.....	78
7. Dados das entrevistas e das observações nas Sub-Unidades “A”, “B” e “C” Quadro nº 07.....	80

LISTA DE ANEXOS

Anexos	Página
1. Anexo 1- Carta aos professores.....	118
2. Anexo 2- Questionário.....	120
3. Anexo 3- Protocolo da entrevista.....	126
4. Anexo 4- Guia de observação.....	128
5. Anexo 5- Fotos das escolas pesquisadas.....	130
6. Anexo 6- Proposta Político Pedagógica e Curricular do Município.....	135

CAPÍTULO I

PROBLEMA

Introdução

A abordagem da temática “relação” entre teoria e prática tem sido uma busca constante em todas as áreas do conhecimento científico. A retomada justifica-se pela permanência desse conflito e sua diversidade de enfoques que recebeu ao lado das visões mais clássicas, estendendo-se até as mais atuais.

Pereira (1990) justifica a permanência desse conflito, quando salienta que não podemos optar nem pela abordagem Clássica, nem pela abordagem da Ciência Moderna. Se de um lado, os clássicos exageraram na contemplação do conhecimento teórico como raciocínio correto, de outro, a ciência moderna também exagerou em superestimar a ciência e a técnica, ambas esqueceram de realizar a síntese.

Nesta perspectiva, o autor elege a síntese como um elemento fundamental na articulação do pensamento. Acredita que somente a história e o progresso do pensamento é que vão dar novos rumos às tentativas de cientificidade, relativamente ao conhecimento do homem.

Não tendo realizado a síntese, a ciência esqueceu-se do homem - protagonista do conhecimento e da ação, perdendo, assim, o domínio de sua criação: o complexo ciência-tecnologia. Talvez, para se obter o que foi perdido, seria preciso pedir auxílio à Filosofia,

através de suas interpretações e críticas e redescobrir o homem que o mecanicismo escondeu e a tecnologia robotizou.

Para este autor, nenhuma ciência tem realizado com primazia as interpretações e críticas sobre o homem concreto. Seja pela distorção do método do conhecimento e da finalidade das ciências empírico-formais, seja pela deficiência do método das ciências humanas.

Vásquez (1990) vem contribuir nesta discussão, quando afirma que hoje, mais do que no passado, estas discussões se tornaram mais importantes, e necessárias devido à pressão social, política e dos investimentos científicos que buscam dar conta a estas questões e, principalmente, as diferentes formas de entendimentos que a teoria e prática vêm tendo no trabalho científico e pedagógico.

O relacionamento entre teoria e prática constituiu-se em um problema básico no campo educacional. Devido a este fato, torna-se importante que pesquisadores, professores e estudantes estejam conscientes, desde muito cedo, para este problema e, possam orientar melhor seus estudos e ações no sentido de superação destes impasses.

A discussão desta temática é a que se propõem todos os pedagogos, mas não de ter cuidado em não adquirir o vício de pensar que a teoria só se articula a partir do ato de pensar. Ao ser adquirido este vício, fica-se atrelado meramente ao conhecimento diário e conseqüentemente, fica despercebida a profundidade das coisas simples. O ato teórico, ligado à prática, estabelece-se a partir do que o homem é como um todo, relacionado com o mundo.

No trabalho pedagógico, o aspecto teórico da prática ou a reflexão sobre a ação nem sempre aparecem de maneira explícita, de forma clara. Apesar de se continuar na ação, não se consegue entender como esta relação entre a teoria e prática acontece na rotina escolar,

exagerando na tendência de menosprezar a teoria, numa atitude praticista, ativista, ingênua e acrítica.

Sabe-se também que a busca de soluções para esta temática está ligada às pesquisas realizadas na área de Educação Física, não querendo dizer com isto que a pesquisa científica seria entendida como a solução para os problemas aqui levantados, mas relevante sobre a prática. Os professores, como pesquisadores, em seu pensar e agir no processo do trabalho pedagógico e científico, procuram ter este entendimento, para facilitar, as relações entre produção do conhecimento e sua aplicação para o ensino.

O presente estudo pretende buscar alguns conhecimentos sobre o processo de ensino da Educação Física, que possam esclarecer melhor algumas atitudes e comportamentos assumidos pelos profissionais, que atuam no ensino fundamental, em relação à teoria e à prática no planejamento, conteúdo, ensino, formação profissional e formação continuada. Desta forma, procurou-se abranger nas investigações realizadas neste estudo, o cotidiano do professor, sua prática e tomadas de decisões na sua realidade escolar.

Para tanto, foi preciso levar em conta as realidades comportamentais, culturais, políticas e sócio-econômicas do contexto das práticas pedagógicas no ensino e pesquisa da Educação Física, ainda que o ensino da Educação Física, tenha recebido, em seu percurso histórico, uma visão do modelo de ensino positivista, que exerce atualmente muita influência na prática pedagógica, contribuindo para os problemas da relação teoria e prática. São estas as realidades que se buscou levar em conta no decorrer da investigação.

Delineando o problema

O ensino da Educação Física, talvez pelo seu caráter prático, sofre maiores impactos sobre esta temática. Os mesmos podem ser identificados na divisão social do trabalho nesta área, entre os teóricos e os práticos. Segundo Demo (1996), os teóricos seriam aqueles que produzem o conhecimento, ou seja, aqueles que fazem pesquisas (investigadores), e os práticos seriam aqueles que ensinam (ministradores de aula), ou seja, aqueles que testam e colocam em prática o conhecimento pesquisado.

A presença da Educação Física na escola, a partir destes entendimentos, ajuda a reforçar os preconceitos na valorização e divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual. A preocupação em desvendar esses impactos na Educação Física, despertou a curiosidade do investigador em desenvolver esta temática.

Neste sentido, o problema delineado constitui-se na relação entre teoria e prática no ensino da Educação Física dos professores da rede municipal, verificando qual o entendimento que o grupo de professores tem sobre o saber teórico e prático de suas atividades.

A ação investigativa encontrou seus limites na abrangência da proposta curricular do município e na sua possibilidade de modificar ou não o comportamento dos professores de Educação Física evidenciado no processo de trabalho pedagógico. Além disso, propõem-se realizar uma reflexão sobre a Formação Continuada, se esta é ou não um objetivo relevante no grupo de professores de Educação Física. Pareceu oportuno, também, investigar a possível relação entre o currículo cursado na formação inicial e o trabalho pedagógico implementado na Educação Física Escolar.

Definindo objetivos

O presente estudo teve como objetivo geral analisar o processo de trabalho pedagógico dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental, sua visão teórico-prática.

Assim, partiu-se para o interior da escola com os seguintes objetivos específicos:

- diagnosticar a prática pedagógica adotada pelos professores no processo pedagógico;
- identificar se existe evidências de que o professor relaciona a teoria e a prática no processo de trabalho pedagógico dos professores de Educação Física;
- observar a maneira pela qual se relacionam a teoria e a prática nas aulas de Educação Física;
- detectar qual o entendimento que os professores de Educação Física tem sobre o saber prático e o saber teórico.

Justificativa

Este trabalho iniciou-se através de muitas preocupações e reflexões sobre as experiências docentes ao longo da vida profissional e, ultimamente, com a participação nas atividades como ativadora de área dos professores de Educação Física do ensino fundamental da rede municipal de ensino, além da docência na disciplina Prática de Ensino, no Curso de Educação Física da UNIJUÍ - Santa Rosa. Estas foram as três principais razões que delinearam a intenção de aprofundar os estudos sobre a relação teoria e prática, e pelo fato das mesmas ocuparem espaços tão diferenciados nas práticas pedagógicas do professor.

Outros fatos importantes que justificam a realização desta investigação estão relacionados com as dificuldades encontradas durante o processo de elaboração da proposta

pedagógica ou, talvez, poder-se-ia dizer, com as diversas tentativas de construir coletivamente uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física, observando-se que, esta passa por uma fase de reconstrução curricular, que busca retomar coletivamente um currículo que seja adequado e aplicável à realidade municipal. Durante o processo de discussão, foram percebidas dúvidas e dificuldades ao argumentar o que ensinar, por que ensinar, como fundamentar, o que se entende por teoria e por prática nessa área de conhecimento.

Buscou-se assim, apoio de intelectuais na área da Educação, como Demerval Saviani, Madalena Freire, Pablo Gentili, Gaudêncio Frigoto, Rubens Alves, Pedro Demo e de Educação Física Celi Neuza Zülke Taffarel, que contribuíram especificamente na elaboração da proposta curricular de Educação Física. Porém, há de se ressaltar, que as resistências e incertezas eram muito fortes no grupo, distanciando e dificultando o registro das soluções, ainda que as discussões não se esgotassem. Num segundo momento, percebeu-se semelhança nas questões levantadas pelos acadêmicos da Prática de Ensino, com os seus relatos e os dos professores no processo do trabalho pedagógico em relação aos conhecimentos teóricos e práticos. Os conhecimentos que aprenderam na graduação, os que encontram nas escolas, e ainda, o que os estudiosos dizem, provocam muitas dúvidas, deixando os acadêmicos e professores sem saber como lidar com tantas divergências.

A crise que os profissionais vivem, sem perspectivas do que fazer e de como fazer, a falta do comprometimento, a resistência em buscar estas mudanças, nortearam a intenção de investigar com mais seriedade e profissionalismo as informações.

As possibilidades de articular as instituições de apoio diretamente ligadas a estes professores e acadêmicos, para a realização desse estudo, sua continuidade com o grupo de professores, conseqüentemente viria a ser o veículo para investigações, discussões e reflexões

dessa temática. Exemplificando melhor: a Secretaria Municipal de Educação tem caminhado para entender e oferecer condições de transformar e qualificar o trabalho pedagógico docente no qual a investigadora ocupa o cargo de ativadora de área da Educação Física. Esta função administrativa é desempenhada pelos professores da rede municipal de ensino, sendo que, noventa por cento (90%) destes professores foram graduados no curso de Educação Física fundado em 1978, no município de Santa Rosa, pela Faculdade Salesiana de Educação Física, atualmente Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ).

Estes profissionais são efetivos da rede municipal de ensino. De outro lado, a Universidade também está em fase de reestruturação curricular. Nesta, a investigadora é docente na disciplina de Prática de Ensino, que estuda o processo formativo numa visão em que teoria e prática são um núcleo articulador da formação de professores. De posse de todas as possibilidades para investigar estas informações, é que foi elaborado este trabalho.

Refletir, diagnosticar e projetar alternativas que forneçam subsídios teóricos e práticos aos professores que atuam nas escolas, ousando uma tentativa de construir um referencial teórico da Educação Física, estabelecendo uma ponte entre os conhecimentos teóricos e os práticos é o que se busca abordar neste estudo.

Espera-se, com este estudo obter respostas que indicarão o refazer do processo de ensino da Educação Física e, desta maneira, proporcionar o enriquecimento das práticas pedagógicas, das relações entre teoria e prática no ensino e pesquisa, dos cursos de formação e das propostas governamentais, almejando, por uma previsão legal, a existência de um investimento permanente na educação continuada de seus professores.

A partir dessa temática, podemos distinguir os seguintes tópicos divisores e sequenciais:

O primeiro capítulo descreve a problemática e os objetivos que justificam a realização de investigações sobre o processo do trabalho pedagógico dos professores.

O segundo capítulo contém os fundamentos teóricos utilizados que subsidiaram a análise do processo do trabalho pedagógico da Educação Física. Além disso, fornece algumas definições e conceituações adotados neste estudo.

O terceiro capítulo apresenta as atividades que nortearam o acesso ao trabalho de campo, a escolha do estudo, os primeiros contatos, as entrevistas, as grelhas de observações, fotografias produzidas durante as investigações e a saída do campo de investigação.

O quarto capítulo apresenta a interpretação e análise dos dados coletados no trabalho de campo, o desenvolvimento das categorias de codificação e a descrição de momentos dos encontros que foram significativos para a compreensão do problema e para a concretização dos objetivos desse trabalho de pesquisa.

No quinto capítulo são apresentadas as considerações finais, recomendações que ressaltam a necessidade de outros estudos que venham aprofundar outras dimensões dessa temática. Seguem a bibliografia selecionada para o estudo na área da Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Educação Física, Metodologia, Epistemologia e os anexos.

Na sequência, a partir da contextualização do problema, justificativa, objetivos e questões a investigar, apresenta-se o referencial teórico que norteou este estudo. O referencial, não teve a intenção de enquadrar os autores neste ou naquele enfoque ou tendência, mas de mostrar, a partir dessas obras, algumas das diferentes e possíveis maneiras de entendimentos sobre a temática escolhida: **teoria prática no ensino da Educação Física.**

Portanto, procura-se explicar de início o que se pretende dizer quando há referências destas terminologias no entendimento do pesquisador, auxiliando assim, uma melhor

compreensão da pesquisa. O entendimento do que se constitui como teoria e o que se constitui prática é a mesma adotada por Betti (1987):

“A função da teoria é compreender, explicar e, eventualmente, indicar opções para transformação da prática. O domínio de princípios teóricos comprovados cientificamente permite ao profissional lidar melhor com as questões práticas. A teoria alimenta a prática, e esta realimenta a teoria, num movimento contínuo. É a práxis.” (p. 156)

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Sabe-se que o tema *relação entre teoria e prática* é bastante complexo e tem implicações filosóficas profundas, não havendo a intenção de aborda-las neste estudo.

A polêmica em torno desta questão é tão grande quanto rica e, apesar de ser constantemente debatida, a mesma permanece em tela e cercada de mal-entendidos. Portanto, o problema entre teoria e prática está presente também na Educação Física, tornando-se extremamente necessário uma discussão aprofundada pelos profissionais da área. Avaliar e refletir a intensidade desta temática resultarão em novos entendimentos, que possivelmente contribuirão para o avanço científico e pedagógico da área.

A revisão de literatura realizada e apresentada nesse capítulo não teve como preocupação recompor um quadro histórico sobre a temática da relação entre teoria e prática, mas de verificar as implicações para a prática da pesquisa e do ensino, para a prática curricular e de formação de profissionais da Educação Física.

Antes de abordar as relações entre teoria e prática e suas implicações nas diferentes dimensões, tornou-se necessário pesquisar os diferentes significados que foram atribuídos às palavras teoria e prática e, esclarecer que as palavras mudam seu sentido segundo o contexto histórico-social na qual são utilizadas. Devido a isso, foi efetuado um breve percurso histórico

sobre o problema da teoria e da prática, bem como, esclarecida a definição conceitual do que se constitui como teoria e o que se constitui como prática neste estudo.

Percurso Histórico dos conceitos Teoria-Prática

A palavra THEÓRIA é derivada do grego e quer dizer contemplação, observação, reflexão. Já a palavra PRÁGMA, também derivada do grego, significa agir, ao fato de agir e ação.

Na Grécia Antiga, a filosofia dos gregos repeliu o mundo prático, por não captar nele muita coisa além da que observava, a consciência comum, seu caráter utilitário. Segundo Vásquez (1990), ainda se continua vendo, depois de vinte e cinco séculos, a consciência comum: seu caráter prático-utilitário.

No mundo grego e romano, a atividade prática material, particularmente o trabalho, era considerado como uma atividade indigna dos homens livres e própria dos escravos. A visão dualista de corpo, na qual os pensadores seriam aqueles que tinham mente, enquanto os trabalhadores não pensavam, somente tinham o corpo do qual a única função social que exerciam era o trabalho.

Platão acena com a possibilidade da unidade entre teoria e prática, quando diz que a teoria deve ser prática, o pensamento e a ação devem-se manter em unidade, e o lugar desta unidade é a política. Assim, a política é a única prática digna, desde que seja impregnada da teoria. Portanto, nesta relação entre teoria e prática a primazia pertencem à atividade teórica. Para Platão, a unidade entre teoria e prática não passa da diluição da práxis na teoria.

Aristóteles, por sua vez, não admite que a atividade política se ajuste a princípios absolutos ditados pela teoria. Desta forma, isolou a teoria da prática. “ Para ele a orientação e iniciação na prática não acontecem através da teoria, mas através da ‘Tékhne’, uma orientação da ação que deveria servir como introdução consciente na ordem existente” como aponta Goergen (1979, p.24). Tanto para Platão, como para Aristóteles, o homem só realizava-se verdadeiramente na vida teórica. Por isso, que na sociedade Grega o trabalho era visto como um produto e sua utilidade era meramente de satisfazer uma necessidade humana concreta.

Neste período, os pensadores expressavam-se de diferentes maneiras, buscavam argumentar a necessidade de superar as dicotomias teoria-prática e ação-contemplação na busca de uma unidade.

Na época do Renascimento, o trabalho prático é reivindicado. O homem deixa de ser um mero ser intelectual e passa a ser um sujeito ativo, construtor e criador do mundo. Neste período, o trabalho não é visto como uma atividade indigna e própria dos escravos, mas como um trajeto obrigatório para a contemplação.

Para Vásquez (1990), a reivindicação renascentista das atividades práticas humanas ainda são muito limitadas, pois as mesmas foram determinadas pela necessidade de domínio e transformação da natureza através do conhecimento, ou seja, a contemplação continua com um status de superioridade ao da atividade prática.

Porém, no Renascimento, a oposição entre a atividade teórica e a prática, ou entre o trabalho intelectual e físico, sofreu significativamente um declínio entre uma atividade servil e humilhante e outra, livre e elevada.

A partir do século XVIII, eleva-se, cada vez mais, o valor do trabalho humano e da técnica. O poder do homem se fortalece por meio de um saber que se nutre da experiência. Nesta época, o trabalho humano é a fonte de toda a riqueza e de todo o valor.

Na era da cultura liberal da burguesia, a práxis era um exercício consciente e responsável da cidadania, mas privilégio de uma elite de qualidade, formada por proprietários de bens, independentes e capazes de resistir as pressões externas, assim como votar de acordo com a sua consciência. Já aos pobres, estava atrelada a disciplina do trabalho produtivo, a subordinação a seus patrões. Desta forma, aqueles não eram livres para o exercício do voto, não tinham condições de expressar uma vontade própria, portanto, não exerciam a práxis.

Segundo Vásquez (1990), é no Século XX que se apresentam as premissas históricas e as práticas necessárias para poder-se ascender a uma consciência filosófica da práxis:

“Realmente, as contradições fundamentais em que se debate a sociedade capitalista em nossa época chegaram a tal aguçamento que os homens só podem resolvê-las e garantir para si um futuro verdadeiramente humano atuando num sentido criador, isto é, revolucionário. Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da praxis” (p. 47)

A Educação Física construiu, ao longo do tempo, esta relação dicotomizada com a teoria e prática, e esta relação também teve seu percurso histórico nesta área.

Na Europa, nos fins do século XVIII e início do século XIX, consolidava-se a construção de uma nova sociedade, “a sociedade capitalista - em que os exercícios receberam um papel de destaque. Devido a isto, precisava-se construir um novo homem, mais forte, mais ágil, mais empreendedor” (Soares, C. L. et. al., 1992)

Sendo assim, a Educação Física foi pensada e posta em ação com valores que correspondiam apenas aos interesses da classe social hegemônica daquele período histórico.

Esta visão dualista de corpo seguiu durante as quatro primeiras décadas do século XX, sendo que, até os dias atuais, ela está muito presente em alguns Cursos de Graduação, Pós-Graduação, responsáveis pelas práticas dicotomizada no trabalho pedagógico dos profissionais que atuam dentro e fora do âmbito escolar.

Segundo Castellani Filho (1988), a Educação Física recebeu a visão tecnicista nas leis nºs 5.540/68 e 5.692/71 - reforçando o seu caráter instrumental, caráter que veio zelar pela preparação e manutenção da força de trabalho. Além disso, visa assegurar a mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada, recebendo assim, a conotação de um fazer prático sem significado de uma reflexão teórica, ou ainda, educação mecânica e alienante.

A Educação Física Brasileira, no início dos anos 80, conforme Betti (1996), sofreu influência dos enfoques teóricos dos Estados Unidos e da Europa. Tais enfoques, consideravam, desde os anos 60, a Educação Física como uma disciplina acadêmica ou Ciência (básica ou aplicada) que produziria conhecimento sobre o desempenho motor e o desempenho humano, tendo como objeto de estudo o movimento ou a motricidade.

Embora com diferentes enfoques teóricos, estas propostas situavam esta ciência ou área do conhecimento como interdisciplinar. Na visão destes autores, esta interdisciplinaridade forneceria a sustentação teórica-científica para as práticas profissionais.

Porém, este caminho fragmentou o conhecimento, distanciando a produção acadêmica (definida como teoria) e o mundo profissional (definido como prática). Este fato histórico explica a fragmentação do ensino na Educação Física e problemática em relação a teoria e prática desta área.

Lawson (1990), citado por Betti (1996) faz uma denúncia em relação a esta situação:

A atual ideologia da educação Física constitui-se numa fé positivista - a crença na pesquisa científica como solução para a área, baseada entre outros, nos falsos

pressupostos de que o conhecimento por si só é relevante para a prática e generalizável para os vários cenários onde ocorre a prática (portanto, quanto melhor for a pesquisa, melhor e mais automática será a sua utilização na prática) e de profissionais da Educação Física que devam pensar, agir e falar como pesquisadores. Essa crença falhou porque não levou em conta as realidades comportamentais, culturais e políticas das práticas de trabalho e superestimaram a contribuição da pesquisa científica. (p. 167)

Segundo (Soares, C. L. et al., 1992) o surgimento da Educação Física vem consolidar-se em função de necessidades sociais concretas, identificadas nos diferentes momentos históricos. Esses, por sua vez, dão origem a diferentes entendimentos que a Educação Física recebeu no decorrer da sua história.

A partir desse percurso histórico, são apresentadas definições conceituais referente a Práxis, Atividade, Atividade Humana, Atividade Prática, Atividade Teórica:

Vásquez (1990) acredita que toda Praxis é atividade, mas nem toda atividade é Praxis

Neste sentido, entende a Praxis como:

uma atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso insistimos na unidade entre teoria e a prática, unidade que implica também em certa distinção e relativa autonomia. A práxis não se tem para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material. (p. 406)

Esta conceituação é compartilhada por Pereira (1990) que também entende a Práxis como o coroamento da relação teoria/prática e como questão eminentemente humana.

A atividade, segundo Vásquez (1990)

O ato ou conjuntos de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima. Exatamente por sua generalidade, essa caracterização de atividade não especifica o tipo de agente (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social), bem como não determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam a certa transformação. O resultado da atividade, isto é, seu produto, também se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social. Nesse sentido amplo, atividade opõe-se a passividade, e seu âmbito é o da efetividade e não o do meramente possível. [...] A atividade mostra, nas relações entre partes e o todo, os traços de uma totalidade concreta. Vários atos desarticulados ou justapostos casualmente não permitem

que se fale de atividade; é preciso que os atos singulares se articulem ou estruturem, como elementos de um todo, ou de um processo total, que culmina na modificação de uma matéria-prima. (p. 186)

O autor nos aproxima de outra concepção do termo atividade, das concepções geradas ao longo da história da Educação Física.

Por outro lado, Vásquez (1990) considera atividade humana:

Aquela atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essa só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade. (p. 189)

A Atividade Prática é considerada por Vásquez (1990) como:

O caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para a sua transformação. A transformação dessa matéria - sobretudo o trabalho humano - exige uma série de atos físicos, corpóreos, sem os quais não se poderia levar a cabo a alteração ou destruição de certas propriedades para tornar possível o aparecimento de um novo objeto, com novas propriedades. (p. 193)

Por atividade teórica, Vásquez (1990) considera:

A atividade teórica em seu conjunto - como ideologia e ciência - considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade. [...] Nela não se cumpre as condições que antes apontávamos com relação à matéria-prima, a atividade e o resultado no processo prático. Falta aqui o lado material, objetivo, da praxis, e por isso não consideramos legítimo falar de praxis teórica. [...] Por seu objeto, finalidades, meios e resultados, a atividade teórica se distingue da prática. (202)

Estas conceituações vêm contribuir para refletir-se sobre os entendimentos diversificados que giram em torno do pensamento e ação, entre teoria prática, buscando uma outra compreensão de atividade que supere a compreensão de atividade enquanto uma ação estritamente utilitária e imediata, servil e humilhante.

**A relação entre teoria e prática e suas implicações
para a prática da pesquisa e ensino**

O conhecimento como tomada de consciência do mundo em que vive o homem, que manifesta atitudes crítico-práticas, quando em que ele pensa, medita e reflete o seu conhecimento, passa a ser uma trajetória na qual se busca o saber teórico e prático de situações objetivas e subjetivas. Assim, é por si só uma atividade transformadora da realidade, e este conhecimento se apresenta como uma práxis.

“Como práxis, o conhecimento é uma atividade teórico-prática e/ou prático-teórica, já que a teoria orienta a ação e a prática estrutura e/ou realimenta a teoria.”
(Barros & Lehfeld, 1986, p.9)

Desse modo, os autores explicam que esta relação entre teoria e prática é o que condiciona o processo e maturação do conhecimento, sendo assim, conceitua o conhecimento científico como um processo que é desencadeado progressivamente e que emerge da relação entre teoria e prática; sendo que a prática é o fundamento da teoria. Para o autor, o conhecimento científico é o aperfeiçoamento do conhecimento comum, obtido através de procedimentos metódicos que se afirmam sobre um objeto ou realidade. Portanto, o conhecimento científico pode gerar diferentes informações sobre objetos e fenômenos já pesquisados, sendo que os mesmos estão relacionadas com a postura metódica, reflexiva e crítica do pesquisador.

Neste sentido, a pesquisa estaria encaminhando-se para aquisição de conhecimentos que viriam proporcionar a solução dos problemas teóricos/práticos. Mas não são estes os entendimentos de pesquisa que o mundo moderno tem apresentado. Por exemplo, o saber científico no mundo moderno se apresenta de várias maneiras nos diferentes paradigmas adotados para a investigação, com diferenças de ordem filosóficas, religiosas, políticas

ideológicas, que servem de referências para comparar ou diferenciar o modo de pensar das pessoas. Nesta diferença, entre paradigmas, o saber científico que se apresenta com muita força no mundo moderno, em especial nas Universidades, é um saber comprometido com o avanço tecnológico que sustenta o conhecimento acadêmico, em que a teoria vem primeiro que a prática e a prática teria assim uma única função, a de comprovar teorias.

Vásquez (1990) procura explicar por que o saber científico adquiriu este caráter e tamanha amplitude na época moderna, quando fala sobre o nascimento de nova classe social - a burguesia - que, interessada em transformar a natureza, se utiliza da produção material voltada meramente para o seu progresso, que se traduzem no enriquecimento sucessivo de teorias. O autor descreve seu entendimento desta temática:

As ciências que progridem mais rapidamente são aquelas cujo desenvolvimento constituem uma condição necessária do progresso técnico imposto pela produção, progresso que serve de mediação indispensável entre esta última e a ciências. (p. 217).

E ainda:

Assim vemos, portanto, que ao chegar a sociedade a certo grau de desenvolvimento, a produção não só determina a ciência, como se integra na própria produção, como sua potência espiritual, ou como força produtiva direta. Desse modo, a teoria e a prática se unem e se fundem mutuamente. (p. 223).

Esta citação parece indicar que está ocorrendo uma viagem de volta à Grécia Antiga que considerava indigna a atividade prática.

Vásquez (1990), ao comentar esta temática, afirma que ainda se continua vendo, depois de vinte e cinco séculos, a consciência comum : seu caráter prático-utilitário.

Saviani (1994) revela outra situação ou posição demonstrando que o pensamento teórico só existe em estreita ligação com a prática, em que o pensamento científico baseia-se na atividade- prática, ou seja, o trabalho.

Para o autor:

O pensamento científico - enquanto nível mais elevado de pensamento, que por seu caráter teórico, supera o espontâneo - tem, como toda forma de pensamento, sua base na atividade prática-objetiva, o trabalho. (p. 90)

Demo (1996) comenta que a ciência passará a ser um questionamento sistemático crítico e criativo, adicionado por uma intervenção prática inovadora. Esta citação motiva os investigadores e profissionais da área a prosseguir e acreditar que não estão olhando para o utópico e que não estão regredindo para a época da Grécia Antiga, mas sim para transformações e possibilidades de inovação nas relações entre teoria e prática. O autor esclarece ainda quando diz:

Entre teoria e prática existe relacionamento de estilo lógico-dialético, ou seja, de mútua necessidade e independência relativa. Com o entendimento moderno de que o conhecimento é o fator primordial de inovação e mudança, este tipo de relacionamento ficou ainda mais evidente. Inovar, mudar não pode ser apenas um ato acadêmico, discursivo, especulativo. Por outro a prática deixa de ser apenas exercício de experimentação, feita muitas vezes como mero estágio, para compor - de fato e de direito - o processo de questionamento sistemático. (p. 27)

Na atividade, acredita-se que todas as ciências estejam passando por um período de crise profunda, requerendo necessidades emergentes de novos paradigmas para orientá-las. A crise epistemológica da ciência, portanto, parece afetar profundamente a Educação Física na discussão dos atuais discursos sobre a teoria e ação prática.

Nascimento (1998), ao proferir palestra ao programa de pós-graduação strito-senso da Educação Física da UFSC, chamava atenção para este momento histórico da virada do século e das reflexões sobre a pesquisa, a pós-graduação o ensino e a formação do professor quando afirmava:

Nenhuma abordagem particular é capaz de proporcionar sustentação teórica para a intervenção profissional, torna-se necessário o reconhecimento das virtudes, das limitações, da diversidade e da complementaridade das abordagens teóricas para a própria área, bem como o cultivo de formas divergentes de agir e pensar entre os docentes. (p. 4)

Ainda Nascimento (1998), afirma parecer existir uma hierarquia na qualidade das pesquisas, de acordo com as diferentes abordagens adotadas, que refletem em sentimentos de inferioridade e superioridade entre os docentes. Porém, o convívio intelectual parece não ser o mais importante, e a preocupação mais freqüente é a de procurar cada vez mais acentuar o antagonismo.

Este convívio debilitado entre os pesquisadores e a conseqüente disputa, travada por um lugar de destaque, são percebidos pelos professores que atuam na escola. Os professores percebem este desequilíbrio social da área e passam a manifestar atitudes comportamentais que desacreditam a qualidade e a intencionalidade da pesquisa em relação ao ensino.

A intencionalidade da pesquisa em relação ao ensino é um aspecto muito importante na entrada do trabalho de campo, principalmente na fase inicial da coleta de dados. Ela, precisa ser esclarecida minuciosamente, etapa por etapa, até o final da investigação. Sabe-se que não são todos os pesquisadores que têm esta postura ao iniciar sua investigação, devido a isto, os professores resistem em serem apenas “objetos” investigados, de estarem sendo usados como cobaias, de serem meramente objeto desta ou daquela investigação, desacreditando assim, na intenção e nos resultados da mesma. Este relato, foi colhido por um profissional da Educação Física, que será referendado neste espaço para enriquecer o referencial teórico.

A teoria só olha para a escola quando querem testar alguma teoria e depois esquecem a ética de pesquisador e não dão retorno sobre os resultados, e nós que somos tidos como os práticos ficamos a ver navios, continuamos sem saber dos resultados através de relatórios formalizados para este fim, porém, nós deparamos muitas vezes em situações constrangedoras porque os resultados nem sempre dizem a verdade sobre o que pesquisaram. Você não acha, que estas observações que são realizadas na escola por pessoas que nunca estiveram aqui, são muito rápidas para certas conclusões dos que realizam a pesquisa? (Profissional de Educação Física, Agosto -1999)

A partir do relato acima, que o profissional da área vem demonstrando em seus discursos, preocupação ao refletir sobre as relações teóricas práticas, quando questiona-se ser ou não o sujeito destas pesquisas. Mas, o mais importante é que este profissional que discute e critica estas questões quer uma participação ativa, que venha contribuir de fato nas investigações, deixando de apenas dar respostas.

Shigunov (1997) vem contribuir nesta discussão quando relata alguns pontos conclusivos em uma pesquisa que foi realizada com professores da rede pública de Maringá, no Estado do Paraná. Num destes pontos, o autor relata que a prática pedagógica docente está atrelada ao instruir, treinar, exigir e comandar, e não educar, dialogar, elogiar, entender. Estas práticas refletem um modelo de formação profissional voltada preferencialmente para instruir, mandar e cobrar.

Percebe-se, assim, que a valorização da atividade prática e a descrença na teoria não está presente somente no contexto escolar com diferentes intensidade. As mesmas estão presentes no discurso do professor, na fala do aluno quando não quer perder um minuto da aula prática e rejeita a aula teórica, no sussurro da faxineira, nas cobranças pedagógicas sobre as normas, disciplina e o perfeito andamento do currículo escolar durante o ano letivo.

Devido a isto, referendou-se algumas concepções apresentadas por Kunz (1995) que predominam no entendimento das relações teórico-prático dos conhecimentos em Educação Física e Esporte.

Este autor descreve sobre a relevância do saber teórico para a competência do agir prático com os profissionais que atuam na prática com o ensino da Educação Física, e diz que, para os mesmos, o saber teórico tem um valor muito limitado. Isto ocorre, por dois motivos:

1. Ao longo da formação acadêmica, recebem uma instrumentalização funcional/prática, ou seja, aplicam receitas, seguem técnicas nos diferentes contextos de atuação da área.
2. Relacionado a sua formação acadêmica, o profissional que atua no ensino escolar não tem a preocupação em agir pedagogicamente na sua disciplina de acordo com a compreensão teórico-conceitual relacionado com temas que dizem respeito a esta área, ficando num círculo vicioso herdado ao longo de sua graduação, repetir receituários práticos.

A tendência cientificista e tecnológica na produção de conhecimento tem indicado que apenas aqueles que produzem os conhecimentos têm consciência de seus conceitos teóricos, e os professores são vistos como meros consumidores, conhecem apenas os efeitos práticos.

Sendo assim, as conseqüências desta tendência é a perda da liberdade de pensar e decidir. Juntamente com isto, os consumidores perdem a capacidade de percepção em relação aos problemas sociais e humanos. Deixando assim nas mãos dos teóricos o poder de dizer o que é ou não é verdade, o que pode ou não ser consumido.

Esta tendência cientificista e tecnológica acomodou os consumidores, ou seja, os profissionais de Educação Física que atuam no ensino escolar de pensar, para refletir sobre estas verdades, porque entendem serem produzidas por especialistas altamente capacitados, cujo valor e significado não necessitam ser questionados, a verdade já está determinada.

Segundo Trebels (1994), citado por Kunz (1995), as formas de entendimento da relação teoria-prática que predominam nos conhecimentos em Educação Física, são definidos em três modelos:

“Modelo Aditivo que entende que esta relação pode ser desenvolvido na pesquisa ou no ensino, de forma fragmentada. É a chamada pesquisa teórica e a pesquisa prática (empírica)

ou ainda, o ensino teórico e o ensino de atividades práticas. A relação entre ambas fica entendido como dada, como evidente. Típico para este modelo é o que comumente encontramos nas disciplinas acadêmicas que privilegiam teorias e práticas, separadamente. **Modelo Ilustrativo** onde o interesse teórico se sobrepõe ao interesse pela prática. Ou seja, nas pesquisas procura-se formular teorias explicativas a partir de realidades práticas, notadamente experimentos práticos, na busca de esclarecimentos para um agir correto, o que significa, de acordo com um padrão teoricamente desenvolvido. Os experimentos práticos servem assim, para **ilustrar** a exatidão e validade teórica. As experiências práticas vias de regras, não deixam dúvidas e comprovam as teorias. O ensino e a pesquisa da aprendizagem motora me parece um bom exemplo para este modelo. Trebels considera por último, ainda, o **Modelo Integrativo** que, segundo ele, objetiva a tematização explicativa do conteúdo das chamadas ciências (conhecimento) da Educação Física e Esportes na pesquisa e no ensino, o que implica numa compreensão mais ampla da relação teórico-prática. Trata-se acima de tudo de colocar como questão o ensino e pesquisa, as lacunas, os limites das perspectivas objetivadas e as possíveis falhas na formulação das relevâncias científicas das disciplinas isoladas. Isto só pode ser feito a partir de problemas concretos na prática individual e coletiva da Educação Física e dos Esportes. Só assim, se pode aprender de forma concreta, os limites e as possibilidades dos conhecimentos científicos (Teorias) da Educação Física e dos Esportes no domínio de problemas da prática e a mútua necessidade e independência relativa destas, ou seja, o relacionamento lógico-dialético entre teoria e prática.” (p. 53)

Pode-se constatar, nas falas dos autores já citados, que atualmente há um grande número de pesquisas com interesse técnico do conhecimento, ou seja, na produção do conhecimento. A prática concreta da Educação Física não tem constituído um campo de intervenção e sim meramente como um objeto de investigação e experimentação.

Freire (1999) relata uma série de saberes necessários à prática docente. Entre os saberes relatados pelo autor, o ensino e a pesquisa na prática pedagógica não podem ser deixados de lado quando a prática pedagógica busca tornar-se um campo de interesse e não meramente um objeto de investigação. Mas para isso acontecer precisa-se adquirir alguns entendimentos sobre como é ser um professor pesquisador.

Ensinar exige pesquisa, porém, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(p. 32)

O autor descreve a ênfase que é dada atualmente ao professor pesquisador. No seu entender o que há de pesquisador no professor não está evidenciado, presente na forma deste

professor ser ou de atuar que se acrescente a de ensinar. E sim, na natureza da prática docente, nas atitudes de busca contínua e de pesquisa. O que os professores precisam é que, em sua formação permanente, se percebam e se assumam enquanto professor pesquisador.

Perez (citado por Darido .1995), discorre:

Conhecimento teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão ser integrado significativamente não em parcelas isoladas da memória semântica mas, em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (p.103)

Devido a esta situação acredita-se da necessidade urgente de reverter este quadro, em que a prática deixaria de ser mero objeto de investigação e experimentação e tornar-se-ia objeto crítico, integrante e útil às práticas pedagógicas. Além disso, há necessidade de reconhecer que não será possível reverter este quadro ao ficar apenas diagnosticando o problema e não buscando soluções adequadas a esta realidade.

Souza Júnior (1999), valendo-se de Vásquez (1990), elaborou uma ementa objetiva sobre os diferentes tipos de práxis que explicaram e justificaram determinadas práticas adotadas pelos profissionais da Educação Física. Mesmo após a leitura do livro Filosofia da Práxis de Vásquez (1990), permanece uma série de dúvidas sobre a temática, que Souza procurou esclarecer nos seus escritos. O autor afirma que para uma atividade se caracterizar como práxis é necessário que se dê uma ação real e objetiva sobre a realidade e que esta nova realidade tenha a possibilidade de existir independente de seu criador, “a atividade prática”.

Assim, o autor apresenta vários tipos de práxis:

Práxis produtiva: atividade de relação material e transformadora que o homem estabelece, mediante seu trabalho, com a natureza, vencendo suas resistências e suas forças para criar um mundo de objetos úteis que satisfazem determinadas necessidades. Aqui o homem não só produz um mundo humano a humanizado, mas também o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo; **Práxis artística:** atividade de produção ou criação de obras de arte, ou

seja, transformação de uma matéria não apenas por uma necessidade prático - utilitária, mas por uma necessidade geral humana de expressão e objetivação; **Práxis científica**: atividade de experimentação que busca satisfazer uma necessidade de investigação teórica e de comprovação de hipóteses; **Práxis social**: atividade em que o homem é sujeito e objeto desta, não enquanto sujeito isolado e, sim, enquanto grupos ou classes sociais, levando a transformar a organização e a direção da sociedade; **Práxis política**: atividade que pressupõe a participação de amplos setores da sociedade, não se caracterizando como espontânea, mas por perseguir determinados objetivos que correspondem aos interesses radicais das classes sociais, portanto estando vinculado a algum tipo de organização real de seus membros. Possui meios e métodos efetivos que giram em torno da conquista, da conservação, da direção ou do controle de um organismo concreto de poder, como é o Estado; **Práxis revolucionária**: atividade que procura mudar radicalmente as bases econômicas e sociais em que se baseia o poder material e espiritual da classe dominante e instaurar, assim, uma nova sociedade. (p. 151)

A mudança da práxis educativa não ocorre num estalar de dedos. Este processo de mudança de comportamento é mais complexo do que se imagina. A atuação profissional não está atrelada apenas aos currículos de formação profissional, a qual é vista sempre como a vilã da história.

Nesta perspectiva, Darido (1995) destaca os seguintes elementos que compõem a práxis educativa:

- as experiências anteriores do sujeito enquanto atleta e enquanto aluno no primeiro e segundo graus;
- as experiências da comunidade escolar, como alunos, diretores e professores de outras disciplinas;
- as restrições do contexto de trabalho, como falta de condições materiais, de reconhecimento econômico e outras; e
- o impacto da mídia sobre as expectativas dos alunos e dos próprios professores.

Além disso, Darido (1995) destaca que quando o professor ensina, utiliza diferentes fontes de conhecimento e, não apenas a científica, como acreditam muitos pesquisadores. Portanto, a autora diz que a atuação profissional englobaria outros conhecimentos além dos científicos.

Peres (1992) citado por Darido (1995) entende a construção da epistemologia dos profissionais:

Sob pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas). Para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. Ainda que possam ser explícitos e conscientizados mediante um exercício de meta-análise. A maioria dos recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito e implícito. (p.102).

O novo modelo de prática docente, elaborado por Molina (1998) resultante do trabalho de campo realizado sobre a prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre, apresenta quatro categorias principais: práticas de conteúdo, práticas criativas, práticas reflexivo-emancipatório e prática disciplinadoras.

a) **A prática de conteúdo** é aquela onde o professorado de Educação Física, com os meios materiais de que dispõe, e de acordo com suas preferências pessoais, programa os conteúdos possíveis, geralmente esportes coletivos ou aulas de ginástica geral, e os desenvolve usando estratégias didáticas convencionais e uma concepção esportiva tradicional. Sua preocupação está centrada em desenvolver o conteúdo programado e que os alunos o aprendam. Se preocupa pela iniciação desportiva e se envolve pouco na integração de sua disciplina com o projeto pedagógico da escola, participando pouco das questões escolares mais amplas. É um tipo de prática onde a Educação Física não incomoda. Trabalho com o material que tem na escola. b) **A prática criativa** também não causa contratempos ao sistema educativo. Diante das circunstâncias adversas e dos desafios que lhe impõem na escola, sem amparo institucional, busca ajuda em colegas mais experientes e propõe alternativas criativas para atender às necessidades dos alunos e os objetivos da escola. É uma prática de elevado valor pessoal e docente, mas limitada por desconsiderar o questionamento das razões e os porquês da imposição destas condições e destes desafios. O professor dá aulas e, inclusive, colabora com outras atividades dentro da rotina da escola. É uma prática docente com elevado grau de compromisso e interação com os alunos, e se caracteriza principalmente pelo ativismo. Além de conhecimentos específicos, desenvolve sobretudo um conhecimento do como fazer, como solucionar os problemas de ensino que são propostos a ele. Não gosto de falhar com os meus alunos, nem que me entreguem uma responsabilidade como a banda musical. c) **A prática disciplinadora** se desenvolve com mais frequência no ensino primário. Caracteriza-se pelo exercício da autoridade institucional sobre os alunos, controlando as formas e a circulação dos alunos na escola. É uma prática que busca educar as atitudes, os valores e comportamentos do aluno através da disciplina corporal. Tem forte compromisso com a escola e como socializar os alunos para a adaptação e aceitação das normas institucionais. Está em plena contradição com os desejos de democratização pelos quais luta o professorado de Educação Física. Tem pouca interação com os alunos e desenvolve um conhecimento do controle e do manejo de grupo, tendo inclusive a pretensão de controlar os hábitos de postura corporal dos alunos. d) **A prática reflexivo - emancipatória** é uma prática onde o professorado de Educação Física questiona seu papel e o de sua disciplina na escola. Usa sua especificidade e sua relação com o aluno para propor questões sobre a experiência vivida de ambos, seus limites e as

possibilidades de intervenção. Busca sobretudo a integração da Educação Física ao conjunto das práticas educativas do curriculum. Aprofundam sua crítica ao sistema educativo e seus efeitos concretos sobre as diferentes parcelas da comunidade escolar, convertendo-se em um incômodo para grandes parcelas da administração da escola e do sistema educativo. Também é uma prática que tem um elevado grau de compromisso e integração com os alunos, mas que, sobretudo, caracteriza-se pela reflexão de sua ação prática. Desenvolve um conhecimento compartilhado com os alunos e sua capacidade de escutar, e tem por base o por que fazer. (p. 43)

Estes modelos de prática docente descritos por Molina (1998), representam os diferentes entendimentos que os profissionais têm em relação a teoria e prática no ensino da Educação Física, que refletem diretamente no trabalho pedagógico dos professores que estão no contexto escolar.

Betti (1996), por sua vez, contribui em suas discussões e críticas destinadas a determinadas formas de entendimentos teóricos práticos. Para o autor, a Educação Física sempre foi presa fácil do dualismo: Educação Física versus esporte; esporte versus jogo; teoria versus prática, corpo- mente entre outros.

Na compreensão de Betti (1996), a Educação Física atualmente se encontra numa “macro-dicotomia,” que chama atenção para duas grandes matrizes: uma que vê a Educação Física como área de conhecimento científico; e outra que vê como prática pedagógica. Tanto uma quanto a outra matriz, encontra-se envolvida num papel fundamental: a necessidade de se trabalhar os elementos teóricos da Educação Física na prática, em que se estabeleça uma relação entre as mesmas.

Betti (1996) relata ainda que a problemática relação teoria e prática na Educação Física foi levantada por diversos autores nestes últimos anos. Houve avanços significativos sem, no entanto, comprometerem-se até as últimas conseqüências de articulação entre teoria e prática. A concepção científica provocou mudanças ao deslocar o foco tradicional da Educação Física às Ciências e a Filosofia para superar limitações existentes. Mas, esta relação dialógica necessita refocalizar a Educação Física em sua dimensão de práxis subsidiada pelo

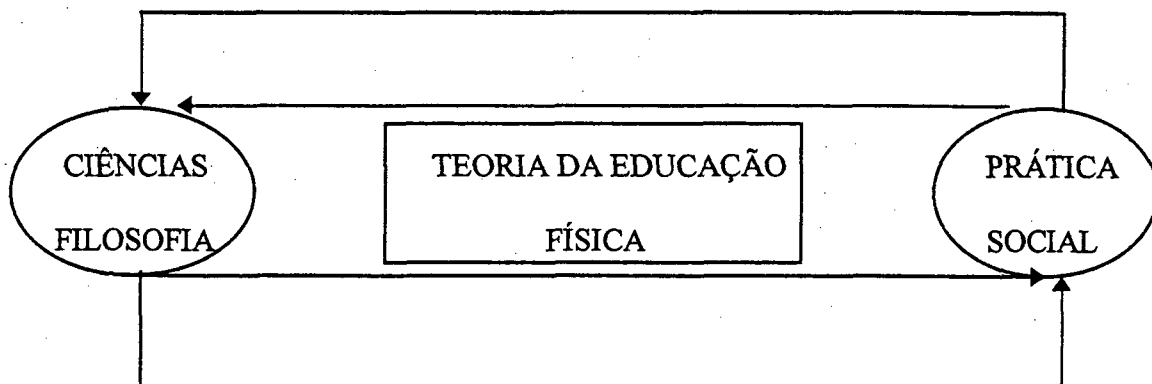
conhecimento científico e filosófico, entendida não como respostas e soluções para a prática, mas como dados que irão auxiliar a esclarecer os problemas da área.

Talvez, ao ser efetuado o caminho de volta a Educação Física não tenha sido refocalizada pelos autores que estudaram e escreveram sobre a problemática. Neste sentido, justifica-se a afirmação do autor, quando diz que os investigadores chegaram próximo, mas não se comprometeram até as últimas consequências.

Por fim Betti (1996) propõe falar de uma Educação Física numa visão de teoria científica da Educação Física, em que a mesma tivesse autonomia de criticar e sistematizar os conhecimentos científicos e filosóficos. O autor acredita que somente uma sólida teoria pode levar a uma prática significativa, inovadora e, porque não duradoura. A Teoria da Educação Física seria concebida como campo dinâmico de pesquisa e reflexão.

A representação gráfica sobre esta concepção é apresentada na figura 1.

Figura 1: A Teoria da Educação Física como um Campo Dinâmico de Pesquisa e de Reflexão.



Fonte: Betti (1996:114)

O gráfico acima expressa que os problemas surgem a partir da prática e a mesma questiona a Ciência a Filosofia. Como resultado dessa consulta, surgem novas perspectivas e questões sobre a prática. Nesta dialética, de ir e voltar, poderá se construir, pouco a pouco, uma Teoria da Educação Física.

Portanto, Betti (1996) conclui que:

Dizer que os problemas surgem da prática significa dizer que pesquisar temas como o mercado de trabalho, a regulamentação da profissão, a proliferação indiscriminada e má qualidade de muitos cursos de graduação, é tão importante quanto o metabolismo celular ou a semiótica da corporeidade. Exige ainda levar em conta a situação concreta em que se faz ciência e filosofia no Brasil: são nas Universidades, em departamentos ou Faculdades de Educação Física, geralmente constituídas por um corpo docente heterogêneo em formação, convicções, valores, linhas de pesquisa, posições políticas, etc., e que usufrui de um razoável grau de autonomia. Estamos falando, no fundo de uma nova concepção de pesquisa, que exige aproximação entre pesquisadores e profissionais. (p. 118)

A relação entre teoria e prática suas implicações para a prática curricular e na formação de profissionais

Repensar o currículo exige um repensar criativo e reflexivo de todo um contexto. Gera conflitos, cria resistências e, no entanto, é nesta dinâmica que se desenvolve um projeto educativo que objetiva a formação de cidadãos conscientes e organizados.

Na vertente conservadora, o currículo tecnicista tem permanecido em evidência, até os nossos dias. Poderemos citar como mentores desta vertente Bobbit, Charles, Tyler, Popham e Mager.

Segundo Silva (1996), na visão desses autores, a lógica da necessidade e da eficiência perpassa o discurso político da integração e do consenso e as relações entre educação e sociedade são consideradas neutras. As questões da ideologia, do conhecimento e do poder são ignoradas, cedendo lugar ao metodológico e instrucional.

A outra vertente teórica retoma a relação da teoria com a prática, tema de discussão filosófica, objeto de reflexão desde Sócrates, Platão, Aristóteles, da qual surgiram as modernas ciências do conhecimento com conteúdos social. Marx e Engels retomam as discussões sob a perspectiva do processo histórico dialético, surgindo como diretriz para a ação educativa.

Com um devido salto no tempo, chegou-se a um grupo de teorias que foram derivadas dessa vertente e classificadas como teorias da reprodução social e a teoria de reprodução cultural. A primeira admite a dependência da educação em relação à sociedade e conclui que a educação e a escola têm uma função reprodutiva, reproduzem a sociedade de classe e o modo de produção capitalista.

Giroux (1986) faz uma crítica positiva em relação às teorias da reprodução cultural, dizendo que as mesmas, fizeram um relevante esforço para desenvolver uma sociologia do currículo que unisse cultura, classe e dominação com a lógica e os imperativos da escolarização.

Apple (1982) e Giroux (1997), em seus estudos recentes na área da análise de currículo, defendem a tese da possibilidade em unir estruturas sociais e ação humana, através da dialética resistência e dominação para se atingir a emancipação.

Sacristán (1998) faz uma crítica aos “curriculistas” da área pedagógica quando diz que o currículo é uma opção cultural, portanto, exige um análise crítica e que, sistematicamente, o pensamento pedagógico tem evitado. Devido a isto, é que o currículo tecnicista está ainda hoje em evidência no ensino na área educacional.

Doll (1997), ao reforçar algumas afirmações de autores já citados anteriormente, argumenta que o currículo é um processo, no qual a aprendizagem e o entendimento ocorrem do diálogo e da reflexão, em que são criados (não transmitidos), portanto, o papel do currículo

como processo, é o de ajudar negociar essas passagens. Para este fim, o currículo deve ser rico, recursivo, relacional, e rigoroso. Os quatro Rs propostos por Doll, são completamente diferentes dos três Rs empregados no final do século XIX e início do século XX, que foram usados como base para o currículo escolar elementar e diferentes dos princípios lógicos de Tyler.

Doll (1997) chama atenção em relação ao discurso sobre o passado e presente do currículo. Este não prestou atenção à complexidade do pensamento humano, pelo contrário, adotou o paradigma comportamentalista, conduzindo, assim, os educadores e “curricularistas” a admitirem que as capacidades que precisam ser desenvolvidas e que irão caracterizar a qualidade do ser humano são as capacidades de intencionalidade, auto-organização e comunicação e as demais se perdem.

O campo do currículo atingiu este estágio infeliz, como diz Doll, devido a teoria equivocada, inadequada e imprópria para os problemas de ensino aprendizagem. A teoria foi tomada emprestada de outras disciplinas e a teoria não compreendia todos os problemas de ensino aprendizagem que precisavam ser tratados numa perspectiva prática e não teórica. Os problemas precisam ainda, ser tratados de um maneira concreta e particular, sujeitos a mudanças inesperadas. Sobre o assunto, Doll (1997) comenta que:

Esta mudança de ênfase na relação teoria e a prática, na qual a teoria não mais precede a prática, e em que a prática não é mais uma criada da teoria, não pretende negar a teoria ou criar uma lacuna inseparável entre as duas. Também não pretende “praticar” a teoria. Na verdade, ela pretende basear a teoria na prática e desenvolvê-la a partir da prática. (p. 178)

Este autor atribui o conceito de currículo como :

Um processo - não o de transmitir o que é (absolutamente) conhecido, mas o de explorar o que é desconhecido; e através da exploração os alunos e professores “ limpam o terreno” juntos, transformando assim o terreno e eles próprios. (p. 171)

Atualmente, a compreensão de currículo tem um sentido mais amplo, ou seja, o espaço de luta, de organização, de construção coletiva que deve provocar uma revisão das formas de organização e funcionamento de toda a escola, levando-a a uma maior articulação das esferas administrativas e pedagógicas.

Saviani (1994) analisou as questões do currículo escolar sob três enfoques: o aluno e o cotidiano na sala de aula, a socialização do saber elaborado e as exigências de formação do homem contemporâneo.

As referências pedagógicas utilizadas nestes três enfoques receberam diferentes concepções. O primeiro enfoque teve sua referência na Pedagogia da Educação Popular, conforme a visão do educador brasileiro Paulo Freire. A segunda teve como referência a Pedagogia Histórico- Crítica. E, a terceira, referendou-se na Pedagogia Socialista.

Saviani (1994), após analisar estes enfoques em diferentes concepções, conclui que todos têm em comum a relação **escola/sociedade** como **eixo estruturador do currículo**.

Esta conclusão, elaborada por Saviani, não é diferente dos autores citados no decorrer desta temática, pois todos têm em comum, exceto os “conservadores”, que o currículo precisa sair destas raízes tradicionais, romper com a dicotomização trabalho intelectual versus trabalho manual, sem desconsiderar as estratégias e abordagens utilizadas por cada autor e seguir suas reflexões para atingir a sua emancipação.

Os “curriculistas” estão permanentemente investigando as diferentes concepções que vêm definindo os currículos de formação de professores. Afirmam que as diferentes formas de se conceber a teoria e a prática vão determinar as organizações do currículo.

Brzezinski (1998), com ajuda de outros autores e de sua objetividade, esquematizou uma visão de currículo marcado pela teoria, ou pela prática, ou ainda pela indissociabilidade

das duas. Neste esquema elaborado pela autora, pode-se perceber com bastante clareza as práticas pedagógicas dos profissionais da educação e indicar sob que visão de currículo este profissional recebeu ao longo de sua graduação. O esquema formulado pela autora foi proposto neste estudo com a intenção de se ter uma visão mais abrangente desta temática.

1- Currículo marcado pela visão dicotômica, em que há separação entre teoria e prática. A prática e a teoria são componentes isolados e até opostos. Nesta visão dicotômica ou dissociativa, a formação se expressa por dois momentos distintos: **a) ênfase na dimensão teórica do currículo:** O professor será formado com uma forte aquisição de conhecimentos acumulados, sem a preocupação de sua intervenção na prática educacional. Sob esta ótica, seria enganoso afirmar que o professor recebe uma formação científica. A dimensão teórica do currículo permite ao futuro professor, no máximo, a acumulação do conhecimento e sem criticá-lo aplica o que se aprendeu no cotidiano das relações pedagógicas. Será incapaz de compreender a explicação e interpretação dos fenômenos naturais a partir da origem real. **b) ênfase na dimensão prática do currículo:** O professor será formado sob a lógica do executar, agir e fazer. Predomina a ênfase na formação prática. Tal postura, é sustentada pela concepção do “fazer pedagógico”- o fazer para aprender. **2- Currículo marcado pela visão associativa, em que há uma justaposição entre a teoria e a prática.** Nesta perspectiva, a teoria e a prática são pólos separados, mas não opostos. “ O primeiro é o da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria” (Candau, 1988,p.53). Nesta concepção é proibido recriar a prática, sua função é aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos.. Esta só terá relevância se for fiel aos paradigmas teóricos e rígidos da ciência. **Uma das maiores expressões do currículo na visão associativa é a do viés tecnológico - positivista, muito difundido, entre nós, na formação do professor.** A formação do professor é que um currículo assim formulado submetendo a prática à teoria nesta visão, as disciplinas de “cunho” mais “prático” ficam reduzidas à simples técnica e não como prática iluminada por uma teoria que permitirá a recriação de novos saberes. **3- Currículo como expressão da visão de unidade.** Nesta visão “teoria e prática são consideradas o núcleo articulador” (Candau, 1988,p.59) da formação do professor, constituindo-se unidade indissolúvel. A teoria, neste enfoque, deixa de ser um conjunto de regras e normas sistematizadas a priori, com o objetivo de orientar a prática. A teoria não é apenas a retratadora da prática social, não é apenas a constatatadora do que existe nas relações sociais. Assim, o currículo para a formação do professor deverá assentar-se na premissa de que a prática se afirma tanto na atividade subjetiva desenvolvida pela consciência do coletivo dos sujeitos históricos quanto pelo processo objetivo e material comprovado por estes sujeitos. A própria natureza de indissociabilidade da teoria e prática nega a viabilidade de se dar um “lugar certo” para cada uma delas, elas se colocam numa relação dialética. Nesta linha, entende-se que o eixo teoria-prática deve perpassar todas as disciplinas do currículo que formam o professor e não ser restrita a uma disciplina, ou a um momento particular do currículo. Esta postura possibilita ao futuro professor compreender as relações entre o que, como, e para que ensinar, durante toda a sua formação. (p. 167)

Há pelo menos duas décadas, a Educação Física tem constatado o lugar que ocupa nos currículos escolares, um lugar desprivilegiado em relação a outras disciplinas do currículo. Porém, não é esta visão que os professores de Educação Física têm em relação ao seu trabalho

no contexto escolar. Os professores da área consideram o seu trabalho importante e indispensável para o aluno, ainda que, os valores utilizados nos currículos escolares estejam confusos, indefinidos e diversificados tanto pelos profissionais da Educação Física e como os demais professores.

Para esta problemática, Molina (1998) propõem uma reflexão necessária e indispensável.

Observando a distinção histórica entre teoria e prática e a relação entre a cultura intelectual e a cultura física, proponho a seguinte reflexão: É possível que no âmbito da cultura escolar, de base intelectual, o professorado de Educação Física seja o representante do trabalho material? (p. 33)

Essas constatações que a Educação Física vem realizando demonstram a preocupação de autores que tratam dessa temática há mais de vinte anos, e que, por sua vez, não estão conseguindo obter resultados eficazes nas áreas que incidem com maior intensidade. Os currículos aplicados atualmente, na grande maioria dos cursos de Graduação, refletem o ensino fragmentado das práticas curriculares. Neste sentido, justificam-se as práticas adotadas na tarefa, em muitas escolas brasileiras, de reconstruir coletivamente o currículo escolar.

Outro aspecto preocupante é a falta de entendimento entre o corpo docente das escolas. É visível a desvalorização do trabalho do professor de Educação Física, por professores de outras disciplinas, ou até mesmo por ele próprio, por executar um trabalho tido como menos intelectual do que os demais.

Ainda se aponta como uma contribuição para a desvalorização da Educação Física nos currículos escolares, a postura adotada pelos dirigentes do ensino. Quando destacam a Educação Física no currículo de sua instituição para obter os resultados esportivos que serão utilizados como marketing em benefício da instituição e não do educando.

A Educação Física recebe um tratamento diferenciado entre as demais disciplinas do currículo, porque ainda é vista como uma ação prática isolada de uma ação teórica. Por exemplo, nas discussões das reuniões realizadas com os dirigentes e professores de escolas a ênfase é dada para as disciplinas entendidas como mais importantes na formação do aluno, a Educação Física permanece fora destas discussões “os casos omissos serão discutidos isoladamente.”

Que lugar a Educação Física ocupa num currículo escolar que a trata como caso omissos? Se discutem-se os problemas de todas as disciplinas, por que não os da Educação Física? Por que os horários da Educação Física são encaixados nas janelas que restaram do horário elaborado pela escola? Porque para as séries iniciais não existem um horário disponível para desenvolver as atividades da Educação Física? Porque as aulas podem ser desenvolvidas em qualquer metro quadrado da escola que esteja disponível? Porque a Educação Física não é discutida nas pautas de reuniões como as outras disciplinas? Quando a mesma é discutida, as referências são dadas apenas a partir da 4ª ou 5ª série do ensino fundamental, ignorando as séries iniciais e Educação Infantil.

Estas são algumas de tantas outras interrogações levantadas pelos profissionais da Educação Física, durante as reflexões sobre o lugar que a Educação Física ocupa atualmente nos currículos escolares. No Brasil, ainda se pode dizer que a Educação Física é vista como uma espécie de “servo” para outros componentes curriculares.

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.9.394/96 de 20/12/96), ao explicitar que a Educação Física é componente curricular e obrigatório da educação básica, afirma também que ela deve ajustar-se às faixas etárias e deve estar integrada na proposta pedagógica da escola. Inicialmente, a inclusão da mesma como componente

curricular, era entendida como valorização da Educação Física nos currículos escolares e estar-se-ia avançando nas conquistas históricas da área. Após, análise feita pelos estudiosos da área, não foram estes os entendimentos descritos em seus artigos e críticas à nova LDB.

Pode-se dizer que, a partir da nova LDB, a Educação Física pode experimentar três processos distintos na escola.

Souza e Vago (1997) explicam:

1º Processo de Inserção Curricular na educação básica: neste processo a Educação Física ocorre na primeira etapa a educação infantil, na segunda etapa o ensino fundamental e na terceira etapa o ensino médio (2º grau).

2º Processo de permanência curricular: neste processo não há alteração, a Educação Física permanece como componente curricular.

3º Processo de exclusão curricular:

- a) Exclusão eminente: A nova LDB estabeleceu para o ensino noturno, é um componente curricular facultativo.
- b) Exclusão mantida: A nova LDB mantém a Educação Física fora dos programas de educação de jovens e adultos (cursos supletivos).
- c) Exclusão curricular sumária: Na nova LDB, não há referência sobre a Educação Física na educação superior. A sua oferta passa a ser facultativa e são decorrentes de propostas institucionais de ensino e não de órgão superior. Portanto, a Educação Física será componente curricular se a instituição quiser.

Para Brito (1997), essa lei é marcada por um longo conflito de idéias e posicionamentos políticos e, por isso mesmo, profundamente contraditória. Portanto, são estes conflitos e contradições que permitem buscar, na lei, espaços para atuação e construção de propostas de

Educação Física que visam um tratamento igualitário nos currículos escolares, em relação às demais disciplinas.

Souza e Vago (1997) chamam atenção para o momento e solicitam um aprofundamento nas discussões e reflexões sobre as diferentes propostas de ensino da Educação Física e as abordagens que irão orientá-la. Os autores comentam sobre a necessidade de formulação das seguintes questões na elaboração de propostas: Que conceito e que objetivos para a Educação Física tais propostas apresentam? Que projeto político-pedagógico de escola defendem? Como se ajustam as faixas etárias? Como percebem as condições da população escolar?

Os autores solicitam aos professores debates mais intensificados na construção destas propostas e chamam a atenção para a importância da Educação Física radicalizar a luta de concepções que irão orientar o ensino. O ensino deve configurar-se como um lugar de produzir cultura, fazendo dos professores e alunos os sujeitos dessa produção.

Para Taffarel (1997), o lugar que a Educação Física ocupa atualmente nos currículos escolares não sofreu alteração perante a promulgação da nova LDB: “A Educação Física segue o mesmo processo. É confusa, alienadora e alienante”. (p. 59).

Portanto, a Educação Física não sofreu mudanças no âmbito escolar a partir da inclusão na nova LDB como um componente escolar. O lugar que a Educação Física ocupa nos currículos escolares é exatamente o mesmo. O que mudou foi que algumas escolas seguiram a Lei. Entretanto, continuam tratando a Educação Física como um trabalho tido como menos intelectual, fazendo com que a Educação Física não receba um tratamento igualitário nos currículos escolares, em relação às demais disciplinas.

É importante lembrar que a nova LDB trouxe consigo a conceituação de atividade presente na antiga LDB, e a qual permanece entendendo a Educação Física como atividade curricular com uma ação prática isolada de uma ação teórica, justificando assim a citação de Taffarel, descrita anteriormente.

Kunz, E. & Silami & Resende & Castro & Moreira (1998) juntamente com a Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física, destacaram algumas argumentações que foram apresentadas pelos Conselheiros, durante o processo reformulação curricular que os cursos de graduação estão vivenciando:

➤apresentarem excessiva carga de disciplinas obrigatórias; ➤ determinarem tempo demasiadamente longo para a realização e conclusão do curso; ➤ não considerarem a dinâmica de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutável; ➤ revelarem-se incongruentes com as tendências contemporâneas de considerar o nível de graduação como etapa do processo de formação continuada. (p. 37)

Segundo, Kunz, “et al”. (1998) A partir dessas críticas, os conselheiros estabeleceram os seguintes princípios que as novas diretrizes curriculares devem observar:

➤ assegurar a liberdade das Instituições de Ensino Superior (IES) na composição da carga horária para conclusão dos cursos e na especificação das unidades de estudo; ➤ incentivar uma sólida formação geral e permitir diferenciados tipos de aprofundamentos em um mesmo curso; ➤ indicar campos de estudos que comporão o currículo, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas; ➤ evitar o prolongamento desnecessário para a integralização do curso; ➤ estimular e aproveitar, como créditos acadêmicos, práticas de estudos independentes; ➤ encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as experiências profissionais julgadas relevantes para a área de formação; ➤ fortalecer a unidade teoria-prática, por meio de atividades planejadas e sistematizadas de pesquisa, estágios, monitorias e atividades de extensão; ➤ prever orientações para avaliações periódicas objetivando informar docentes e discentes dos resultados das atividades de formação. (p.37)

Na Educação Física, pode-se observar claramente, através das práticas pedagógicas dos profissionais, qual o currículo de formação que vivenciou em sua graduação. A própria organização curricular da formação profissional, sugere essa dissociação teórico-prática, na divisão entre pesquisa e ensino, na divisão e fragmentação do conteúdo e na divisão de

formação profissional em Licenciatura e Bacharelado. A prática de ensino nas aulas em geral, não possibilita a problematização a partir das situações concretas, fazendo com que o aluno receba a formação com muitas dúvidas e inseguranças que geram uma verdadeira aversão pela docência ao terminar o estágio. Estas representações de currículos não tem observado os princípios estabelecidos pelas novas diretrizes curriculares.

Segundo Taffarel (1993), o processo de formação profissional em Educação Física apresenta questões concretas como:

A desqualificação no processo de formação pela via de segregação do conhecimento, a restrição das especializações, o “inchaço” do currículo, o esvaziamento de conteúdos, a superficialidade e o desvio do foco de estudo, a desarticulação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, entre Bacharelado e Licenciatura, entre a graduação e pós-graduação, entre o curso e o sistema que irá absorver o profissional, entre as necessidades colocadas na sociedade - no mundo do trabalho - e o que a Universidade desenvolve - profissionais para o mercado de trabalho.(...) O que ocorre é a fragmentação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, comprometendo-se a idéia básica do fluxo dinâmico de geração e difusão do conhecimento científico. (p. 96)

Estas questões vêm sendo discutidas nas últimas décadas no meio acadêmico e escolar. Quando relata-se, meio acadêmico e escolar, não se tem a intenção de separar os mesmos, mas de chamar a atenção. São nestes dois ambientes que ocorre a fragmentação. Portanto, pode-se entender melhor as práticas pedagógicas, observadas hoje no ambiente escolar, em que há predominância do praticismo. As causas que envolvem esta fragmentação no ensino e pesquisa já foram diagnosticado, porém, a superação das mesmas ainda não ocorrem nem no ambiente acadêmico nem no ambiente escolar. Neste sentido, a autora admite a necessidade de reflexão como iniciativas para a superação.

Uma reflexão sobre a matriz norteadora da base para a Educação Física, o repensar o próprio estatuto epistemológico dessa disciplina, para garantir assim a veiculação do conhecimento histórico e científico e o seu ensino. Este é um caminho a ser explorado, para buscar a superação dos problemas entre formação profissional e a realidade da atuação profissional. (p. 99)

Por fim, a autora pesquisou, analisou, criticou e apontou algumas perspectivas superadoras para estas contradições. Taffarel finaliza o texto indicando alternativas importantes a serem viabilizadas:

A exigência histórica colocada para a formação de profissionais da área de educação Física e esporte no Brasil aponta o estabelecimento de nexos com o projeto histórico emancipatório. Para entendermos estes nexos teremos que questionar o atual processo de trabalho pedagógico que desqualifica o profissional de Educação Física e Esporte, já no processo de formação acadêmica, seguindo a tendência do capitalismo de desqualificar trabalho e trabalhador, questionar as fragmentações desqualificadoras na formação e no mercado de trabalho enquanto orientador de decisões curriculares. Para lutarmos por alternativas não podemos ficar esperando condições ideais. (p. 103)

Mialaret (1981) faz algumas considerações e esclarece o que esclarece-as quando diz que a formação continuada está indissoluvelmente unida à formação inicial e para este autor está evidente que a formação de professores está automaticamente ligada ao conjunto de formação, tanto inicial, quanto continuada. Portanto, não basta ter uma formação se não mantiver a atualização permanente, porque ao longo da formação inicial desenvolve-se o exercício aprendizado contínuo.

Ibarrola (1998) relata um programa ambicioso de modernização, durante o governo do presidente Salinas de Gortari, no México. Faziam parte deste projeto três grandes divisões: a reorganização nacional do sistema nacional, a reformulação dos conteúdos e, por último, a revalorização da função do magistério dividida em seis aspectos principais: a formação de professores, a atualização, o salário do professor, a moradia, a carreira dentro do magistério e a valorização social do seu trabalho.

Ibarrola (1998) sugere a este projeto:

Centralizar a atualização e o aprimoramento dos professores em cada lugar pode significar dar cargas excessivas a estes últimos, reproduzir debilidade, desenvolver endogamicamente os vícios de uma estrutura. A solução é a organização de instâncias em nível estadual ou federal, que outorguem a grande quantidade de apoios externos necessários a isso: centros de produção de materiais, centros de investigação pedagógica, centros de encontro entre professores de diferentes escolas, resultados de avaliações e experimentações etc. A escola forma, assim, parte certa da rede de atualização e de um sistema eficiente. (p. 84)

Em síntese, todos os autores consultados, de uma forma ou de outra, manifestaram preocupações e a necessidade de mudanças nas estruturas curriculares. Desta forma, urge iniciar estas mudanças nos currículos de formação profissional, pois os mesmos são responsáveis pelo ensino fragmentado, em que a prática é concebida como um fazer prático distinto de uma reflexão teórica.

O problema parece não estar em indicar aos profissionais da área o que fazer, mas sim dizer como fazer e encontrar formas viáveis de solucionar dialeticamente as contradições e superar a visão dicotômica entre teoria e prática, nos currículos escolares e currículos de formação profissional, no ensino da Educação Física.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Este estudo aborda algumas situações que ocorrem no processo do ensino da Educação Física em nível escolar, pedagógico, social, político e econômico. As situações abordadas são descritas a partir da observação dentro do contexto natural, registrados e ordenados neste capítulo.

Portanto, este estudo teve dois momentos que se relacionaram mutuamente. O primeiro momento constituiu uma investigação teórica, na qual foram analisadas as relações entre teoria e prática, seus diferentes entendimentos e as implicações para a prática da pesquisa, do ensino e para a prática curricular na formação de profissionais. O segundo momento foi uma investigação empírica, em que foram observadas e analisadas as relações teórica e prática no trabalho pedagógico dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental.

Segundo Poisson (1990), citado por Estrela (1997), fazer investigação no campo educacional significava, quase exclusivamente, utilizar metodologias que privilegiavam a quantificação e a fidedignidade. Ao investigador era atribuída a função de conseguir a objetividade total. Contudo, o relativismo do conhecimento, operado em vários domínios político, social, econômico e cultural levaram a adoção de posicionamentos metodológicos

diferentes. De uma metodologia que se explica o fenômeno, passou-se a uma metodologia que compreende a realidade social tal como ela é vivida e percebida pelos sujeitos.

Adotou-se a abordagem metodológica qualitativa devido as possibilidades de compreender a realidade social e suas dificuldades percebidas em cada elemento do grupo, bem como, das relações que se estabeleciam entre eles no contexto educacional.

Caracterização do estudo

Esta pesquisa caracteriza uma investigação com abordagem metodológica qualitativa do tipo *Estudo de Caso único com Sub-Unidades*, conforme classificação de Yin (1984) citado por Estrela (1997).

A opção por essa estratégia pareceu ser a mais apropriada tendo em vista as possibilidades de descrever e estudar o fenômeno, juntamente com um grupo de professores e suas particularidades em relação a região do noroeste do estado do RS, como por exemplo, o município é o único da região que vem consolidando preocupações na construção de uma proposta política pedagógica para a rede municipal, bem como, o programa de formação continuada. Também, a possibilidade de analisar as investigações dentro de seu contexto real e da riqueza das técnicas de coleta de dados, utilizadas para o estudo.

O estudo de caso, segundo Yin (1984), citado por Estrela (1997) é: Uma investigação empírica que: “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real; quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes; se utilizam múltiplas fontes de evidência”. (p.81)

Esta citação de Yin reforça a necessidade de investigar-se o fenômeno e dividir a unidade de estudo em Sub-Unidades de análise.

Para Stake (1983), o estudo de caso tem como preocupação:

Retratar naturalmente a realidade do fenômeno educacional.(...) No esforço de retratar a realidade, o pesquisador dela procura se aproximar o máximo, tanto pela sua maneira de agir durante o estudo, como pelo relato final. Este deverá ser um discurso menos acadêmico, mais natural, coloquial, para que as pessoas envolvidas possam não só se encontrar e se reconhecer no estudo (...). (p. 15)

Sendo um método de pesquisa adotado mais recentemente nas pesquisas educacionais, o estudo de caso está ainda abrindo caminho para firmar sua identidade entre os modelos já estabelecidos na pesquisa educacional. Pesquisadores de outras áreas entendem o estudo de caso como a maneira mais fácil de se fazer pesquisa. Esta compreensão, além de ser bastante ingênua e equivocada, tem dificultado o seu reconhecimento e a aceitação plena como modelo legítimo de investigação científica em educação.

Justificando o campo de estudo

A adequação e a escolha dos procedimentos investigativos utilizados justificam-se pelas particularidades que o campo de estudo apresentava para o desenvolvimento da temática relação teoria e prática no ensino da Educação Física.

No município de Santa Rosa-RS, foi construída e legitimada a Proposta Político-Pedagógica e Curricular da Rede Municipal de Ensino, pensada e sistematizada por todos os professores da rede, sob a orientação da equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Esta proposta foi construída a partir de dois pressupostos de ação: o planejamento participativo e a qualificação constante dos profissionais da educação.

O campo de estudo, como já descrito anteriormente, justificava-se pelo processo de reconstrução curricular que a rede municipal de ensino estava vivenciando e pelo programa de qualificação dos profissionais da Educação. No decorrer deste processo, enfrentou-se alguns problemas quanto a falta de iniciativa, insegurança na tomada de decisões, limitações em construir uma proposta adequada à realidade escolar. Devido a isso, a rede municipal de ensino surge oportunamente como a fonte de dados adequadas para as investigações. A experiência profissional do investigador, de 16 anos de magistério na rede municipal no Ensino Fundamental da Educação Física, facilitou o trabalho de contato com os envolvidos no estudo, e conseqüentemente, a aceitação, principalmente por parte da Secretaria Municipal de Educação e dos professores de Educação Física. Por último, o desenvolvimento deste estudo veio oportunizar uma releitura numa nova ótica dos resultados das análises e dos avanços deste repensar reflexivo, crítico e coletivo.

Procedimentos metodológicos

O campo de estudo desta investigação abrangeu inicialmente uma unidade principal composta por todos os professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental da Rede Municipal de ensino de Santa Rosa-RS, num total de 18 professores.

Ao escolher a amostra que iria constituir a unidade principal, contou-se dez escolas na zona urbana, distribuídas na periferia da cidade, e duas escolas na zona rural do município. Para a entrada no trabalho de campo, consultou-se o Secretário de Educação juntamente com o

setor jurídico do município, solicitando autorização e providenciando esclarecimentos dos objetivos, a viabilidade e importância da realização deste estudo para o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física.

A técnica aplicada na unidade principal deste estudo foi um questionário que permitiu identificar as representações e entendimentos dos entrevistados, referentes às categorias de análise. Após a análise das representações, foram constatadas diferenças nas representações e nos entendimentos em cada categoria. A partir disso, os participantes foram agrupadas em três Sub-Unidades: Sub-Unidade “A”, Sub-Unidade “B”, Sub-Unidade “C”. Estas Sub-Unidades foram os procedimentos adotados para a dinâmica deste estudo, tendo como parâmetro a proposta curricular do município.

As entrevistas semi-estruturadas e as observações seguiram algumas formalidades relativas ao protocolo que norteou a entrevista e as Guias de Observações, que pontuavam a rotina de trabalho dos professores. Os protocolos das entrevistas e as guias de observações foram sujeitos a análise de conteúdo, fornecendo dados que permitissem compreender a dimensão pessoal e conhecer as percepções dos entrevistados sobre as suas vivências profissionais, seus sentimentos, suas crenças e dificuldades enfrentadas no seu dia-a-dia.

Tanto as entrevistas quanto as observações foram realizadas apenas com os professores que estiveram agrupados nas Sub-Unidade “A”, Sub-Unidade “B”, Sub-Unidade “C”.

A técnica da triangulação dos dados teve como objetivo descrever, observar e compreender o foco do estudo a partir de uma análise comparativa dos dados coletados, através dos três instrumentos adotados para a investigação.

A seguir são apresentadas, de forma resumida, as principais características das Sub-Unidades que foram adotadas para a dinâmica deste estudo.

Caracterização da Sub-Unidade “A”

Esta Sub-Unidade é composta por professores que acreditam na importância da qualidade do ensino, entendem a Educação Física como um fazer crítico reflexivo e transformador.

Esta Sub-Unidade é constituída pelos professores que seguem a proposta curricular do município e procuram ir além dela, trabalhando com conteúdos não contemplados na proposta. Nas escolas em que trabalham, não são os únicos professores de Educação Física e, nas suas atividades dentro da escola, há horários para ministrar aulas, para as reuniões gerais, para as reuniões da área, participando dos projetos interdisciplinares da escola. A escola tem infraestrutura adequada para a realização do trabalho pedagógico. Os alunos são de nível sócio-econômico médio para baixo. A Associação de Pais e Mestres (APM) é atuante. As escolas têm Educação Infantil a partir do Jardim e Pré-escola e Ensino Fundamental completo.

Esta Sub-Unidade é composta de quatro professores, sendo três mulheres com habilitação profissional no ensino médio, no Curso de Magistério (Normal) e um homem com habilitação profissional no ensino médio, e no Curso Científico. Os professores desta Sub-Unidade têm idade entre 29 e 35 anos e trabalham na rede municipal de ensino há no mínimo, cinco (5) anos e no máximo dezessete (17) anos. Sendo que dois têm a carga horária de 20 horas semanais e os outros dois, 40 horas semanais, na rede municipal. É importante relatar que estes professores gostam do local de trabalho e não gostariam de trocar de escola. Dois destes professores possuem curso de especialização em Educação Física Escolar e têm como meta a formação continuada, aguardando uma oportunidade para fazer a seleção no Curso de Mestrado.

Caracterização da Sub-Unidade “B”

Esta Sub-Unidade é composta por Professores que acreditam na importância da qualidade do ensino, porém entendem a Educação Física como um fazer pedagógico de acordo com seus princípios éticos e morais.

Esta Sub-Unidade é constituída pelos professores que seguem a proposta curricular do município com dificuldades. Nas escolas em que trabalham não são os únicos professores de Educação Física e nas suas atividades dentro da escola há horários para ministrar aulas, para as reuniões gerais, que são divididas em dois momentos: um espaço para discutir os assuntos gerais e outro para assuntos da área. Na grande maioria das reuniões, acreditam que não há tempo disponível para realizar a reunião de área. Participam dos projetos interdisciplinares da escola que são discutidos nestas reuniões gerais. A escola tem infra-estrutura que precisa ser melhorada em relação ao espaço físico e pedagógico. Os alunos são de nível sócio-econômico baixo. A Associação de Pais e Mestre (APM) não é muito atuante e as escolas têm Educação Infantil com Jardim e Pré-escola e o Ensino Fundamental incompleto.

Esta Sub-Unidade é composta de dois professores, sendo duas mulheres. Uma possui habilitação profissional no ensino médio no Curso de Magistério, e a outra com habilitação profissional no ensino médio, no Curso Científico. Os professores desta Sub-Unidade têm idade de 29 e 38 anos e trabalham na rede municipal de ensino há no mínimo dez (10) anos e, no máximo dezesseis (16) anos. Uma das duas professoras têm 20 horas semanais, distribuídas em duas escolas da rede e a outra professora têm 40 horas semanais distribuídas em três escolas da rede. É importante relatar que estes professores gostariam de atuar em uma única

escola ou em duas que sejam próximas uma da outra, mas não gostariam de trocar de escola, ou seja, não deixar de atuar na escola de origem onde iniciaram a vida profissional. Nesta Sub-Unidade os professores não possuem curso de pós-graduação mas têm como meta a formação continuada.

Caracterização da Sub-unidade “C”

Esta Sub-Unidade é composta por professores que acreditam que possuem um vasto conhecimento e habilidades de ensino, entretanto entendem a Educação Física como um mero fazer por fazer.

Esta Sub-Unidade é constituída pelos professores que seguem a proposta curricular do município como uma obrigação, pois ficam intimidados frente aos colegas que constroem a proposta coletivamente. Nas escolas em que trabalham, são os únicos professores de Educação Física. Nas suas atividades dentro da escola possuem horário para ministrar aulas, para as reuniões gerais, e não têm espaço de discussão para a Educação Física no horário escolar, apesar de participarem de projetos interdisciplinares da escola que são discutidos em reuniões gerais. As escolas possuem infra-estrutura que precisa de atenção especial e urgente em relação ao espaço físico e ao espaço pedagógico destes professores. Os alunos são de um nível sócio-econômico baixo. A Associação dos Pais e Mestres (APM) não é atuante, e as escolas têm Educação Infantil com Jardim e Pré-escola e Ensino Fundamental incompleto.

Esta Sub-Unidade é composta de dois professores, sendo uma mulher com habilitação profissional no ensino médio, no Curso Científico, e o outro um homem com habilitação profissional no ensino médio, também no Curso Científico. Os professores desta Sub-Unidade têm 32 anos (feminino) e 39 anos (masculino). Trabalham na rede municipal de ensino há seis

(6) anos. A carga horária de ambos é de 20 horas semanais, distribuídas numa única escola da rede. É importante relatar que estes professores não gostariam de atuar em outras escolas. Os professores desta Sub-Unidade não possuem curso de pós-graduação e não têm como meta a formação continuada. Eles justificam esta situação, considerando que o quadro de carreira do município só vai até os cursos de especializações e a diferença salarial da classe dos professores graduados para os professores especialistas é muito pequena em relação ao valor do investimento que terão que fazer para este fim.

Processo investigativo

As técnicas investigativas utilizadas neste estudo foram o questionário, a entrevista semi-estruturada e a observação participante.

O questionário:

A primeira técnica utilizada no trabalho de campo foi o questionário, constituído de perguntas abertas e fechadas, e organizado em seis categorias: Informações Pessoais, Planejamento, Conteúdo, Processo de Ensino, Formação Profissional e Formação Continuada. Este foi o momento que caracterizou a entrada no campo da pesquisa, no qual participaram os dezoito professores da rede municipal de ensino. Esta etapa foi bastante rigorosa e intensa devido à época em que os dados foram coletados, no mês de julho de 1999, durante o recesso escolar.

Este período dificultou, de uma certa maneira, o trabalho de coleta de dados, pois muitos professores estavam participando de cursos de formação, viajando, trabalhando e participando de eventos comunitários e esportivos. Os questionários foram aplicados

individualmente, alguns em residências domiciliares, local de trabalho ou ainda deixados para serem respondidos. Para os casos em que não foi possível explicar pessoalmente sobre o objetivo da pesquisa e como responder, foi solicitado aos responsáveis pela entrega do material que tivessem atenção especial para a carta de apresentação, a qual esclarecia o objetivo e conteúdo do questionário. Ainda foi deixado um telefone de contato para sanear as possíveis dúvidas.

Esta técnica teve como finalidade analisar as diferenças apresentadas em cada categoria e agrupá-las em Sub-Unidades que foram os procedimentos adotados para a dinâmica deste estudo, tendo como parâmetro a proposta curricular do município.

Na análise dos questionários foram identificados três grupos que representavam as diferentes idéias, expressas pelos professores, em relação ao processo da prática pedagógica articulada em cinco categorias de análise (Planejamento, Conteúdo, ensino, Formação Profissional e Formação Continuada), que foram posteriormente caracterizadas em Sub-Unidade “A”, Sub-Unidade “B” e Sub-Unidade “C”.

O quadro nº 01 apresenta, de forma sintetizada, dados relativos aos procedimentos adotados na aplicação dos questionários, conforme modelo elaborado por Souza Junior (1999).

Quadro Nº 01

Ficha técnica do registro dos dados coletados

ITENS	REGISTROS
Momento da pesquisa:	Questionário
Quantidade/tipo de registro:	18 Questionários com perguntas abertas e fechadas. Os Questionários foram respondidos individualmente por todos os professores em exercício na área da Educação Física da rede municipal de ensino.
Tempo de registro:	10 dias nos turnos matutino e vespertino
Data do registro:	19/07/99 à 29/07/99
Sujeitos participantes:	Pesquisadora e todos os professores em exercício na área da Educação Física da rede municipal de ensino.

A entrevista Semi-estruturada:

Para este momento da pesquisa ficaram oito dos dezoito professores que participaram da unidade principal. Os oito professores, divididos em três Sub-Unidades, foram os sujeitos investigados até o final da pesquisa.

A Entrevista Semi-estruturada foi aplicada individualmente, e gravada na escola de origem. A mesma teve um protocolo que procurou relacionar o dia-a-dia do professor na realidade escolar, percepções e críticas sobre a sua prática pedagógica no ensino da Educação Física. As entrevistas foram realizadas de modo bastante informal, possibilitando que os professores conseguissem sentir-se à vontade e relatar, com detalhes, suas experiências.

Inicialmente não se teve a intenção de estruturar um protocolo para a realização da entrevista, mas, ao iniciar a mesma, constatou-se a intimidação de alguns professores quando visualizavam o gravador, ficando sem iniciativa e preocupados com o que iriam falar. A partir deste imprevisto, foi comunicado o caráter sigiloso da entrevista e a necessidade de ter que gravar falas para posterior transcrições.

A técnica de análise de conteúdo foi utilizada na análise das entrevistas dos respectivos grupos identificados no primeiro momento, procurando sempre articula-las nas cinco categorias definidas para este estudo, tendo como parâmetro a proposta curricular do município.

O quadro nº 02 apresenta, de forma sintetizada, dados relativos aos procedimentos, adotados na aplicação das entrevistas, conforme modelo elaborado por Souza Junior (1999).

Quadro Nº 02
Ficha técnica do registro dos dados coletados

ITENS	REGISTROS
Momento da pesquisa:	Entrevistas
Quantidade/tipo de registro:	08 entrevistas em fitas de microcassete de 60 minutos. As entrevistas foram individuais no local de trabalho.
Tempo de registro:	07 dias nos turnos matutino e vespertino
Data do registro:	01/10/99 à 08/10/99
Sujeitos participantes:	Pesquisadora e 08 professores em exercício da área da Educação Física de 05 escolas da rede municipal

A Observação Participante:

A terceira técnica, utilizada no trabalho de campo, foi a Observação participante. As Guias de observações foram utilizadas para constatar, documentar e comparar os dados coletados anteriormente dentro de seu contexto natural. Os aspectos observados nas guias estavam relacionados ao processo do ensino da Educação Física em nível escolar, pedagógico, físico, social, político e econômico.

As Guias de observações procuraram analisar as diferentes ações dos professores das respectivas Sub-Unidade, identificadas e agrupadas a partir da unidade principal da investigação, tendo como parâmetro a proposta curricular do município.

Este momento caracteriza-se pela saída do trabalho de campo, por ser a última técnica aplicada para as três Sub-Unidades. As observações foram realizadas pela pesquisadora, depois das entrevistas. Ao final de cada sessão, era realizado um comentário sobre o andamento das próximas sessões e o encerramento do trabalho de campo. Este comentário foi realizado com os professores, estendendo-se até a direção da escola.

O quadro nº 03 apresenta, de forma sintetizada, dados relativos aos procedimentos adotados na aplicação das Observações, conforme modelo elaborado por Souza Junior (1999).

Quadro Nº 03
Ficha técnica do registro dos dados coletados

ITENS	REGISTROS
Momento da pesquisa:	Observação das aulas
Quantidade/tipo de registro:	24 horas de observações das aulas ministradas pelos 08 professores em exercício da área da Educação Física de 05 escolas da rede municipal. Uma média de 3 aulas observadas por professor, e o registros de fotografias no decorrer das aulas.
Tempo de registro:	07 dias nos turnos matutino e vespertino
Data do registro:	06/11/99 à 13/11/99
Sujeitos participantes:	Pesquisadora e 08 professores.

Documentação fotográfica

Esta técnica foi aplicada simultaneamente com a observação participante para complementar algumas transparências de determinadas situações que foram documentadas por fotografias. Também tivemos a preocupação de fotografar o espaço físico e as condições do local de trabalho do professor de Educação Física.

Na utilização desta técnica, procurou-se assegurar aos professores envolvidos que as imagens somente seriam usadas dentro dos princípios éticos da pesquisa, evitando assim situações constrangedoras aos sujeitos que participaram na investigação.

A análise dos dados

Os resultados obtidos pelas técnicas utilizadas neste estudo foram analisados, discutidos e interpretados com bases na análise de conteúdo e discurso, conforme Bardin (1979).

Na busca de uma aproximação com a realidade pesquisada, houve a preocupação em seguir alguns passos para organizar a interpretação e discussão dos dados, referentes às investigações. Para isso, seguiu-se alguns passos propostos por Minayo & Deslandes (1999):

- a) Ordenação dos dados: as autoras sugerem que neste momento sejam realizadas as transcrições das gravações, releitura do material, organização dos dados da observação participante.
- b) Classificação dos dados: a partir de questionamentos realizados com base na fundamentação teórica da pesquisa e trabalhamos com as categorias de análises já descritas neste capítulo.
- c) Análise final: procura-se articular os dados e o referencial teórico da pesquisa, respondendo assim os objetivos da pesquisa.

Testando a Técnica

Este estudo foi realizado com dez professores de Educação Física do Ensino Fundamental, no município de Florianópolis - Santa Catarina. Para escolher a amostra, consultou-se a relação das escolas da rede municipal para identificar aquelas que apresentavam os requisitos da investigação. A partir da relação das escolas municipais, selecionou-se cinco escolas de rede municipal, distribuídas na periferia da cidade. As cinco escolas respeitavam as seguintes condições desejáveis para a investigação:

- as escolas pertencerem a rede municipal de ensino e estarem localizadas na periferia;
- os professores tinham habilitação profissional na área da Educação Física;
- as escolas eram do Ensino Fundamental completo e incompleto;

- os professores estavam integrados na construção de proposta curricular da Educação Física, refletida e construída coletivamente;
- os professores estavam inseridos em grupos de estudos;
- os professores participaram de algum programa de formação continuada.

Os dez professores, distribuídos em cinco escolas, responderam a um questionário elaborado com perguntas abertas e fechadas, organizado em seis categorias: Informações Pessoais, Planejamento, Conteúdo, Processo de Ensino, Formação Profissional e Formação Continuada.

O estudo-piloto teve como objetivo identificar o entendimento, interpretação e a amplitude das diversidade nas situações investigadas, bem como ouvir as sugestões na elaboração, inclusão e ou exclusão de questões.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta fase, procurou-se estabelecer articulações entre os dados coletados e os referenciais teóricos do estudo, a fim de desvendar e responder às questões formuladas para o trabalho de campo, bem como ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, dentro do contexto do cotidiano escolar em que se realizou a pesquisa.

Segundo Minayo & Deslandes (1999), “(...) respondendo as questões da pesquisa com base em seus objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.”(p. 79).

A partir da perspectiva de Minayo & Deslandes, este capítulo foi estruturado em dois momentos. No primeiro momento, são apresentadas as categorias de análise e os procedimentos adotados para a dinâmica do estudo. É importante destacar que as categorias foram adotadas a partir da proposta político-pedagógica e curricular de Santa Rosa, delimitando-se as categorias de análise de Planejamento, Conteúdo, Ensino, Formação Profissional e Formação Continuada. A dinâmica foi dividida em três Sub-Unidades, já caracterizadas no capítulo anterior, porém, no decorrer do estudo, foram denominadas de: Sub-Unidade “A”, Sub-Unidade “B”, Sub-Unidade “C”.

Tanto as categorias quanto as Sub-Unidades constituem os elementos chaves para as reflexões referentes às relações da teoria e da prática no ensino da Educação Física dos professores municipais.

É importante frisar que, as categorias de análise foram utilizadas tanto para referendar a pesquisa bibliográfica como para a pesquisa de campo no cotidiano escolar.

No segundo momento deste capítulo, apresentou-se as sínteses das atividades vivenciadas durante a coleta dos dados na realização da pesquisa de campo no seu cotidiano escolar. Nesta etapa da pesquisa houve, a preocupação de descrever e responder os objetivos deste estudo, na visão de cada uma das três Sub-Unidades, através das falas dos professores que foram mantidas na íntegra.

Convém lembrar que a estrutura da estratégia adotada neste capítulo, já explicada anteriormente, não se apresenta isolada uma da outra, pois as mesmas foram analisadas e refletidas tendo como foco o objeto do estudo “relação teoria e prática no ensino da Educação Física”.

Dados referentes as categorias de análise na Sub-Unidade “A”

Planejamento

O planejamento do ensino na Sub-Unidade “A” é uma tarefa realizada inicialmente com todos os professores e acontece na semana pedagógica da escola. Nesta semana os professores seguem uma programação de planejamento coordenada pela supervisão pedagógica, setor que articula os objetivos de cada disciplina com o projeto da escola, sendo que, os mesmos, também estão articulados com a Proposta Político-Pedagógica e Curricular de Santa Rosa RS. Deve-se ressaltar que a utilização desta proposta precisa:

“(...) estar vigilante para não cair em posturas dogmáticas decorrentes de cartilhas didática, assentadas sobre conteúdos fragmentadas e metodologias tradicionais de ensino; vamos redobrar esforços na educação para todos e por todos, na perspectiva de

pesquisa e aprendizagens significativas, de práticas curriculares includentes e progressistas, de diferentes vozes e culturas.” (Proposta Político-Pedagógica e Curricular de Santa Rosa, 1996)

Nesta perspectiva, a semana pedagógica da escola prossegue seu planejamento por disciplinas, em que cada uma tem um horário destinado para o planejamento dentro da carga horária e de acordo com o regime de trabalho semanal de cada professor. Os professores desta Sub-Unidade seguem a proposta curricular do município e procuram ir além dela, buscando conhecer outras publicações para comparar e avaliar a viabilidade de sua aplicação como uma fonte de referência a mais no enriquecimento do seu trabalho pedagógico. No planejamento do currículo escolar está em evidência a preocupação de um currículo com ênfase na relação teoria e prática, mesmo que possam encontrar algumas dificuldades e dúvidas para consolidar este problema. Estes professores entendem a Educação Física como um fazer crítico, reflexivo, transformador e que as inovações curriculares estejam adequadas às necessidades, os interesses e objetivos específicos da disciplina.

Devido a isto, enfrentam com muita frequência na escola, relações conflituosas com a direção, principalmente com a supervisão pedagógica, quando exigem tarefas que acreditam ser atividades específicas da Educação Física, por exemplo: organizar atividades esportivas, festas comemorativas, passeios no horário que tem disponível para seu planejamento. Solicitam a seriedade nas atividades de seu trabalho pedagógico.

Segundo Molina (1998), os professores estabelecem um diálogo, seus limites, sua organização grupal através de suas brincadeiras, porque mesmo brigando por suas idéias não perdem o seu humor “é uma forma do grupo se proteger e ao mesmo tempo resolver situações irregulares, sem ser corporativista.” (p.38)

Conteúdo

Os conteúdos priorizados por estes professores são os sugeridos pela proposta curricular do município. Preocupam-se com o papel que a Educação Física ocupa na escola, com as dificuldades de sistematizar e organizar o conhecimento teórico e prático, revisam os conteúdos através de uma ação reflexiva com os demais profissionais da área, buscando assim, dar uma sustentação teórica para as atividades práticas, são reflexivos e inovadores na seleção dos conteúdos.

Organizam-se, desta forma, para que a Educação Física venha a se constituir em componente curricular. Mas ainda, percebe-se que, apesar de quase todos os professores mencionarem o fato de trabalharem com o conteúdo teórico nas aulas, pouco foi observado nas aulas.

Os conteúdos teóricos apresentam-se fundamentados nas regras oficiais dos esportes, explicações teóricas sobre os benefícios de uma vida saudável, biológica, a história dos esportes e sua influência social, política, histórica e econômica (mídia). Já, os conteúdos práticos apresenta-se numa diversidade de atividades: esportivas, recreativas, ginástica, dança, jogos de salão, caminhada, teatro, folclore, oficinas, atividades físicas para a saúde, atividades rítmicas e expressivas, também, são trabalhadas com a dança e o teatro.

Estes professores, procuram relacionar, mesmo com dificuldades, os conhecimentos teóricos e práticos, no decorrer de suas aulas. Estão sempre buscando explicações teóricas para os problemas vivenciados no seu dia-dia.

Ensino

Na prática docente, estes professores demarcam as aulas com as seguintes fases: aquecimento, seguido de exercícios de alongamento e flexibilidade; exercícios variados de ginástica em pequenos e grandes grupos; jogo pré-desportivo; prática dos fundamentos, ou então iniciam diretamente o jogo. Os professores têm preferência pelo método global ou misto. Quase não utilizam o método parcial. Os dados parecem indicar que existe coerência entre teoria e prática e a prática na utilização dos métodos, como aponta Shigunov (1997).

Criticam a escola por não ter um espaço em que o professor também desenvolva o seu papel de pesquisador, pois para eles o ato de ensinar está ligado ao ato de pesquisar. Isto dificulta, ainda mais, a relação da teoria e prática, que permanece acontecendo sempre em momentos distintos em suas aulas. Ficam ansiosos e não entendem por que não conseguem fazer acontecer, na prática, o que discutem e o que entendem que é preciso ser ensinado nas aulas de Educação Física.

Para Freire (1999): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.” (p. 24)

Os professores têm consciência desta tendência que Freire descreveu em sua citação, pois é dela mesmo que querem fugir, sentem-se muito atrelados e tendenciosos ao ativismo.

Conceituam-se como professores teórico/práticos apesar de não darem conta das relações entre as mesmas, não deixam de trabalhar o conteúdo teórico, tentam fazer como tentativa de experimentação porque entendem que precisamos de um referencial teórico para o ensino e a aprendizagem.

Acreditam que a teoria é rejeitada pela prática por estar desvinculada da realidade escolar. Buscam fundamentação nos livros didáticos, têm dificuldades em trabalhar os conteúdos teóricos, porque são rejeitados pelos alunos. Quanto ao ensino de conteúdos que a escola não tem condições de oferecer, buscam ajuda com outros profissionais da cidade para oferecer o conhecimento e vivências de diferentes práticas corporais na escola. Oferecem-nas em forma de oficinas, convidam grupo de capoeira, levam às academias para que os alunos conheçam e vivenciem esportes como: natação, squash, padel, tênis, entre outros.

No processo de ensino, o entendimento que os professores têm sobre saber teórico é de conhecimentos não ingênuos que se propõem a explicar e unificar os problemas que surgem na atividade prática. O entendimento sobre o saber prático é de um saber provido da experiência e, ao mesmo tempo aplicação da teoria.

Os conteúdos teóricos apresentam-se fundamentados nas regras oficiais dos esportes, explicações teóricas sobre os benefícios de uma vida saudável, a história dos esportes e sua influência social, política e econômica (mídia). Os conteúdos práticos apresentam-se numa diversidade de atividades: esportivas, recreativas, ginástica, dança, jogos de salão, caminhada, teatro, folclore, oficinas, atividades físicas para a saúde. Procuram relacionar os dois conhecimentos, teóricos e práticos. No decorrer de suas

aulas, estão sempre buscando explicações teóricas para os problemas vivenciados no seu dia-dia.

Pode-se perceber que, durante as aulas, os professores, em suas explicações, fazem referências sobre algumas questões teóricas. Por exemplo, quando trabalham com o aquecimento, fazem referência à área da saúde e à biológica; quando trabalham com as regras, justificam ser um saber necessário para o desenvolvimento do jogo e também um conhecimento histórico e cultural.

Através destes entendimentos que foram observados nas aulas, encontrou-se respaldo teórico em Trebels (1994) citado por Kunz (1995): “ A relação entre ambas fica entendido como dada, como evidente” (p. 53)

São estes também os entendimentos que estes professores têm quando falam que relacionam os conteúdos teóricos com os práticos. Constatou-se um predomínio da atividade prática sobre a atividade teórica.

Formação profissional

A Formação Inicial parece ser a grande vilã da prática pedagógica atualmente encontrada nas escolas. Ela está dentro do cursos de formação profissional operacionalizada em currículos universitários..

Os professores criticam a formação profissional que receberam ao longo do curso de graduação, atrelada a um currículo marcado por uma visão dicotômica, do saber teórico desvinculado do saber prático, um ensino instrumental que habilita, para executar,

agir recebendo uma formação científica nos bancos universitários que vem reforçar o ensino fragmentado.

Apontam, igualmente, para as dificuldades que têm em aplicar os conteúdos recebidos durante a graduação, pois os mesmos ocorrem muito distantes um dos outros, que deveriam estar em contato com a realidade da situação ensino-aprendizagem, desde os primeiros anos da graduação e não apenas no final do curso (na prática de ensino).

Sugerem reestruturação curricular nos cursos de formação profissional.

Lawson (1993), citado por Darido (1999):

afirma que apesar de todo o investimento realizado no sentido de modernização das faculdades de Educação Física em termos de mudanças curriculares, a questão da utilização do conhecimento produzido pela teoria na prática, permanece insolúvel. (...) tal fato é decorrente em grande parte, da circunstância de que a fonte principal de conhecimento dos professores e, especificamente vividas por eles no anos escolares e no contexto de trabalho. (p.113)

Darido (1995) considera que o modelo de currículo, oferecido pelas universidades, não deve ser apontado como a única responsável pela atuação profissional vigente, mas como um entre outros elementos que a compõem. Poder-se-ia dizer que as experiências vividas por eles, nos anos escolares e em seu contexto de trabalho, também são elementos responsáveis pela atuação profissional, tais como: experiências enquanto atletas, impacto da mídia, experiências da comunidade escolar, questões salariais e condições de trabalho.

Porém, estes elementos, citados por Darido, não se fizeram presentes nos depoimentos dos professores desta Sub-Unidade.

Formação continuada

Todos os professores desta Sub-Unidade afirmam que procuram manter-se atualizados, alguns inspiram-se nos modelos dos seus professores universitários que estavam em constante atualização (sempre estudando) participando nos eventos científicos, pesquisando e buscando aprender sempre além de sua disciplina.

Atualmente, sentem-se abandonados pela universidade, dizem que depois de estarem formados cada um segue caminhos diferentes. Eles vão dar aula e a universidade segue formando novos profissionais, esquecendo assim de um acompanhamento aos recém-formados.

O acompanhamento, por parte da universidade, evitaria que o professor se acomodasse apenas nos conhecimentos que receberam ao longo de seu curso, assim, viria a contribuir e motivar o professor a manter-se numa formação contínua, permanente.

Os professores têm consciência de que precisam manter-se atualizados, porque hoje não são somente as universidades que exigem a qualificação do professor, as escolas privadas estão exigindo pós-graduação “lato-sensu”.

Estes professores, participam de todos os eventos, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, e têm como hábito participar anualmente em cursos de aperfeiçoamento ou em eventos científicos específicos da Educação Física .

Além disso, os professores buscam conquistar um espaço no contexto escolar, perante os outros profissionais, e brigam por dispensa para participar dos eventos científicos específicos da área e outros. Perante os membros da comunidade escolar, que acreditam que a Educação Física não precisa preocupar-se com a Formação Continuada, porque o conteúdo é sempre o mesmo. Os professores de Educação Física defendem-se

argumentando a qualidade da Formação Continuada ao ensino, ao aluno e ao professor, conseqüentemente a toda comunidade escolar. Os mesmos questionam os custos e a falta de informação por parte das direções das escolas, que avisam sempre de última hora, não dispondo, assim, de tempo adequado para organizar o seu trabalho na escola durante sua ausência. Todos os professores desta unidade têm como meta a Formação Continuada Stritu-Sensu, sendo que dois deles têm especialização na área da Educação Física Escolar.

Para finalizar esta Sub-Unidade, registrou-se uma sugestão que os professores da Sub-Unidade "A" solicitaram como um encaminhamento à Secretaria Municipal de Educação: A elaboração de um programa legalmente oficializado para a Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino. Este programa deve ser elaborado e discutido no coletivo da área, juntamente com o secretário de educação sua equipe administrativa, pedagógica e setor jurídico do município. Além disso, deve ser pensada e aplicada num contínuo, independente dos governos futuros.

Ibarrola (1998) descreve, em sua citação, a necessidade e a maneira pela qual deve-se olhar para a elaboração destes programas e propõem:

"As mudanças de atualização e superação do magistério não requerem só novos programas, novos conteúdos, lógicas diferentes de articulação do conhecimento, priorizar métodos em vez de disciplinas científicas, mas exigem uma reorganização do trabalho da escola, uma reorganização dos programas de atualização e aprimoramento e um generoso financiamento." (p. 84)

O quadro nº 04 mostra resumidamente os dados e os principais tópicos, desenvolvidos pelos professores da Sub-Unidade "A"

Quadro nº 04
Dados das categorias de análise na Sub-Unidade“A”

Categorias de análise	Sub-unidade “A”
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> -Planejamento na semana pedagógica. -Seguem a proposta e vão além dela
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> -Conteúdos da proposta e outros. -Conteúdos práticos esporte, recreação, ginástica, dança, jogos de salão, caminhada, teatro, folclore, oficinas
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> -Preferência em trabalhar o método global -São mais práticos do que teórico. -Buscam fundamentar seu ensino através de leituras e reflexão com o grupo de professores da rede. -Tem dificuldades em relacionar teoria/prática. -Lutam pelo papel que a Educação Física ocupa na escola.
Formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> -Relatam que a sua prática profissional é o reflexo de sua graduação. -Criticism o currículo, marcado por uma visão dicotômica entre teoria e prática. -Dificuldades em relação ao processo de ensino.(poucas experiências como docente)
Formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> -Todos mantêm-se atualizados. -Participam do programa de formação continuada da SME. -Criticism a Universidade de abandono, pela falta de informação dos eventos da área. - A pós-graduação é a meta para a qualidade do seu ensino. -Investem em livros e eventos científicos. -Solicitam um programa de formação continuada para a rede municipal mais sério.

Dados referentes as categorias de análise da Sub-Unidade “B”

Planejamento

O planejamento do ensino nesta Sub-Unidade é realizado no decorrer das reuniões gerais da escola, geralmente planejam sozinhos ou com o outro professor de Educação Física da escola, ou ainda, nas reuniões da área da Educação Física (reunião com todos professores de Educação Física da rede municipal, que acontece a cada 15 dias). Não dispõem de um horário específico para este fim dentro da sua carga horária cumprida na escola.

Nem sempre seguem a proposta curricular do município, em seus planejamentos. Sentem dificuldades em trabalharem com alguns conteúdos da proposta (dança, atividades recreativas) e acabam priorizando os conteúdos que desempenham melhor.

No planejamento do currículo escolar, procuram dar maior ênfase aos conteúdos práticos. Entendem a Educação Física como um fazer reflexivo, entretanto, não se dispõem e não entram em conflito com a direção, muito menos com a supervisão, por acreditarem ser desnecessário e desgastante, porque eles nunca entenderam como funciona e como vem a ser a Educação Física.

Em relação à nova LDB, da inclusão da Educação Física como componente curricular, não conseguem fundamentar aos demais professores o que mudaria se ela não fosse componente curricular. Têm dificuldades em travar um diálogo com os demais professores da escola e deixam passar em branco as discussões curriculares da Educação Física.

As tarefas que lhe são atribuídas pela escola além das horas aulas, por exemplo; organizar festas esportivas, comemorativas, passeios entre outras, os professores realizam-nas sem contestar, mas conforme as condições que a escola oferece. Não se preocupam em argumentar o valor de seu trabalho pedagógico.

Conteúdo

Os conteúdos priorizados pelos professores, dessa Sub-Unidade, são alguns sugeridos pela proposta curricular do município e outros são de prioridade do professor. Apontam as influências da mídia na escolha dos conteúdos e a resistência do aluno na inovação de outros conteúdos.

Preocupam-se com o papel que a Educação Física ocupa na escola, mas não conseguem manter um diálogo consistente e argumentativo com outros profissionais da escola, deixando assim a Educação Física fora das discussões curriculares. São criativos em seu planejamento e procuram oferecer a vivência de todos os esportes nas condições do espaço físico da escola, não buscando outras possibilidades.

Os conteúdos teóricos apresentam-se fundamentados nas regras oficiais dos esportes. Acreditam que este conhecimento teórico viria a contribuir num bom desempenho nas aulas práticas, as explicações do conhecimento teórico dão enfoque sobre os benefícios da atividade física em relação à saúde adquirindo uma vida saudável em todo o seu processo. Já os conteúdos práticos são entendidos como a realização prática dos fundamentos esportivos aprendidos com a teoria. Os conteúdos teóricos são trabalhados de acordo com a situação climática, ou seja, em dias de chuva recebem

conhecimentos teóricos e em dias de tempo bom, recebem conhecimentos práticos. Estes professores mencionam que trabalham com conteúdos teóricos e práticos em diferentes momentos, porque os alunos não aceitam a teoria e aproveitam os dias de chuva para esta finalidade por não terem um local apropriado para desenvolver as aulas em dias de chuva.

Ensino

Na prática docente estes professores demarcam as aulas geralmente em três momentos; corrida ao redor da quadra, prática dos fundamentos esportivos e o jogo propriamente dito. Mais da metade do tempo da aula é gasto na prática dos fundamentos esportivos. Utilizam o método parcial e misto e quase não fazem uso do método global, pois são tendenciosos ao ativismo. Em relação à mídia, acreditam que tem um lado positivo em suas aulas, pois os alunos aceitam com mais facilidade e estão sempre motivados para a prática destes esportes (futebol, voleibol e basquete). O ensino está atrelado aos conteúdos esportivos, recreativos e jogos de salão.

As críticas realizadas à escola e ao sistema municipal de Educação são referentes ao espaço físico, recursos materiais e acúmulo de atividades na escola e extra classe. Pedem valorização no seu trabalho, mas não apontam críticas no que diz respeito as questões curriculares e pedagógicas.

Conceituam-se como professores mais práticos do que teóricos, valorizam o conhecimento prático em relação ao conhecimento teórico e são descrentes nas teorias da Educação Física. Dizem que os estudiosos desconhecem a função de um professor de escola pública bem como a sua realidade, por isso, aqueles não teriam “moral” nem conhecimento para que suas teorias possam vir a dar certo na escola.

As dúvidas sobre o que ensinam são discutidas e refletidas com seus colegas da rede municipal, portanto, o seu ensino é fundamentado pelas experiências vividas e refletidas em suas práticas e na prática de seus colegas. O ensino de conteúdos que não estão adequadas na realidade da escola, procuram sua adaptação, não buscando condições de ensino fora da escola.

O entendimento que os professores da Sub-Unidade "B" têm sobre saber teórico é discurso vazio, desvinculado da realidade vivida no concreto. O entendimento sobre o saber prático é de um saber provido da experiência e, ao mesmo tempo, aplicação da teoria.

Formação profissional

Criticam a sua formação profissional que receberam na graduação, pelo ensino fragmentado e fora da realidade do contexto escolar. O currículo da graduação, marcado por uma visão do saber teórico desvinculado do saber prático, o ensino instrumental que receberam na graduação que habilita para executar, agir e fazer recebem uma formação científica reforçando um ensino fragmentado. Apontam para as dificuldades na aplicabilidade dos conteúdos em sua relação teórica/prática, dificuldade em trabalhar com turmas heterogêneas, mistas e numerosas.

Relatam que aprenderam na faculdade a jogar, a ser atletas e árbitros e não aprenderam a ensinar, gostariam de fazer novamente a graduação e fã-la-iam com mais seriedade, maturidade e senso crítico.

Formação continuada

Participam somente nos eventos oferecidos pela SME, quando é necessário participam em cursos de aperfeiçoamento ou em eventos científicos específicos da Educação Física. Têm intenção de continuar buscando a Formação continuada por acreditarem na sua importância para o ensino e na atualização permanente. Aham que a Formação Continuada é um investimento que não tem retorno financeiro, por isso buscá-lo-ão quando puderem. Criticam ainda a falta de informação por parte das direções sobre a realização destes eventos.

Nem todos os professores desta unidade tem como meta a Formação Continuada Lato-sensu nem a Stritu -Sensu. Se surgir oportunidade de participar de um programa de formação continuada, com certeza farão, do contrário, acham muito difícil de se concretizar.

O quadro nº 05 mostra resumidamente os dados e os principais tópicos desenvolvidos pelos professores da Sub-Unidade "B"

Quadro nº 05
Dados das categorias de análise na Sub-Unidade “B”

Categorias de análise	Sub-unidade “B”
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento nas reuniões gerais da escola. - Seguem a proposta com dificuldades.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos da proposta, influência da mídia e prioridades do professor. - Conteúdos práticos, esporte, recreação, ginástica, jogos de salão.
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Preferência em trabalhar o método parcial ou misto. - São mais práticos do que teóricos. - Buscam fundamentar seu ensino através de vivências dele próprio e de seus colegas. - Não conseguem relacionar o conteúdo teórico e prático. - Refletem, porém acham que não adianta lutar pelo papel que a Educação Física ocupa na escola porque a visão que a escola tem de nossa área não vai mudar.
Formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Relatam que a sua prática profissional é o reflexo de sua graduação. - Criticam o currículo, marcado por uma visão dicotômica entre teoria e prática. - Dificuldades em relação ao processo de ensino. (poucas experiências como docente) - Importância para o saber fazer em relação ao saber pensar.
Formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Nem sempre estão atualizados. - Participam do programa de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação. - Não tem hábito de investir em livros e eventos científicos. - Solicitam um programa de formação continuada para a rede municipal mais sério.

Dados referentes as categorias de análise da Sub-Unidade "C"

Planejamento

O planejamento é realizado individualmente na escola, pois nesta Sub-Unidade as escolas têm somente um professor de Educação Física. Os professores não possuem um horário dentro da sua carga horária destinado para o planejamento, porque a carga horária está preenchida, quase na sua totalidade, em sala de aula e quando possuem uma janelas no quadro horário, procuram realizar outras coisas como substituir professor, organizar grêmio estudantil, mimeografar folhas, entre outros "favores" realizados na escola. Planejam juntamente com os demais professores, no decorrer das reuniões gerais da escola.

Seguem a proposta curricular em seus planejamentos por sentirem-se obrigados, apoiando-se na justificativa de que foi construída coletivamente. Dizem "nós fazemos parte deste coletivo," porém não acreditam que a proposta poderá trazer mudanças para o ensino.

No planejamento do currículo escolar não estão em evidência as preocupações de um currículo com ênfase na relação teoria e prática, e entendem a Educação Física como um fazer por fazer.

Conteúdo

Os conteúdos priorizados por estes professores são os sugeridos pela proposta curricular do município. Preocupam-se com o papel que a Educação Física ocupa na escola, porém não se empenham em revisar os conteúdos, através de uma ação reflexiva.

Uma das possíveis causas desta acomodação é não ter com quem discutir na escola, o que e acaba por desmotivá-los.

Não procuram relacionar teoria e prática em suas aulas. Para estes professores, o que vale é a prática, e a teoria só funciona no papel. Não se preocupam de que maneira a Educação Física é representada no currículo escolar, sentem-se desqualificados para discutir as questões curriculares e pedagógicas com a direção e coordenação da escola. Neste sentido acatam as decisões da comunidade escolar, ficando sobrecarregados com outros afazeres.

Quase não trabalham com conteúdos teóricos. Quando trabalham, só ensinam as regras oficiais dos esportes e trabalham com a prática por acreditar que os alunos aprendem melhor praticando. Os conteúdos teóricos somente são trabalhados nos dias de chuva. Aproveitam os dias de chuva para esta finalidade por não terem um local apropriado para desenvolverem as aulas em dias de chuva.

Ensino

No processo de ensino, as aulas são demarcadas por três momentos: o aquecimento (constituído de corridas e alguns exercícios) e, a parte principal (constituída da prática dos fundamentos esportivos e jogo) e, por fim, volta a calma (constituída de atividades recreativas), caracterizando assim o ensino tradicional da Educação Física. O método utilizado no ensino é parcial ou misto, não utilizam o método global. A teoria como aponta Shigunov (1997) mostra que o método global deveria ser utilizado em muitas situações da Educação Física.

O entendimento que os professores têm sobre saber teórico que são eles responsáveis pelas produções teóricas de conhecimentos e sobre o saber prático é de situações concretas de ensino, observadas e vivenciadas pelo aluno.

Os conteúdos teóricos apresentam-se meramente no ensino das regras oficiais dos esportes, influenciados pela mídia. Os conteúdos práticos apresentam-se muito restritos meramente a atividades esportivas da preferência do professor e dos alunos.

Preocupam-se em relacionar os conhecimentos teóricos e práticos no decorrer de suas aulas e explicam através de seus próprios conhecimentos e sua experiência.

Classificam-se como professores práticos, pois buscam fundamentações teóricas somente para o treinamento esportivo. Quanto às dúvidas relacionadas ao ensino-aprendizagem, discutem com seus colegas para ver quais as atitudes e procedimentos que adotaram para solucioná-los.

Formação profissional

Criticam a sua formação profissional que está atrelada a um currículo marcado por uma visão dicotômica do saber teórico, desvinculado do saber prático. Afirmam ter recebido um ensino instrumental que habilita para executar, agir e fazer receberam uma formação científica reforçando um ensino fragmentado. Apontam para as dificuldades na aplicabilidade dos conteúdos e na sua relação teórico/prática, em trabalhar com turmas heterogêneas, mistas e numerosas.

Relatam que durante a sua formação era mais importante saber executar a técnica dos movimentos do que saber ensinar. Ser atleta era relevante para a avaliação. Quando

pensam no dinheiro que investiram na graduação, não acreditam que não fizeram nada significativo para mudar esta situação.

Formação continuada

Participam eventualmente dos eventos oferecidos pela Secretaria Municipal Educação. Não possuem o hábito de participar anualmente em cursos de aperfeiçoamento ou em eventos científicos específicos da Educação Física. A formação continuada não é meta para este grupo de professores. A família e os altos custos são os fatores que influenciaram para o afastamento destes eventos e justificam ainda não ter motivação nem coragem para investir na sua formação, pois precisam agora investir na formação dos filhos. Os professores desta unidade não têm como meta a Formação Continuada em nível de Lato-Sensu e Stricto-Sensu.

Estão conscientes da real importância em manterem-se atualizados para a qualidade de seu trabalho, pois a concorrência é grande. Entretanto, estes professores afirmam que somente participarão de congressos ou cursos de Pós-graduação se forem remunerados para este fim.

O quadro nº 06 mostra resumidamente os dados e os principais tópicos desenvolvidos pelos professores da Sub-Unidade "C".

Quadro nº 06
Dados das categorias de análise na Sub-Unidade“C”

Categorias de análise	Sub-Unidade“C”
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - Planejam sozinhos, depois das reuniões gerais. - Seguem a proposta por obrigação.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos da proposta e prioridades do professor. - Conteúdos práticos esporte, recreação, ginástica, dança, jogos de salão
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Preferência em trabalhar o método parcial e misto. - São professores práticos. - Buscam fundamentar seu ensino através de seus conhecimentos e sua experiência. - Não relacionam o conteúdo teórico e prático. - Se anulam nas discussões sobre o papel que a Educação Física ocupa na escola
Formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Relatam que a sua prática profissional é o reflexo de sua graduação. - Criticam o currículo, marcado por uma visão dicotômica entre teoria e prática. - Dificuldades em relação ao processo de ensino. (poucas experiências como docente) - Importância para o saber fazer em relação ao saber pensar.
Formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Mantém-se atualizados somente através do programa oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. - Não tem o hábito de investir em livros e eventos científicos. - Solicitam um programa de formação continuada para a rede municipal mais sério.

Dados comparativos das entrevistas e das observações nas
Sub-Unidades “A”, “B”, “C”

A análise efetuada pelos professores das três Sub-Unidades “A”, “B”, “C” revela algumas diferenças e similaridades em relação ao trabalho pedagógico realizado no processo do ensino da Educação Física. Esta pesquisa, refere-se ao processo de trabalho pedagógico e as ações do professor de Educação Física dentro e fora do contexto escolar.

Inicialmente, procurou-se apontar as diferenças e similaridades entre todas Sub-Unidades, relacionando sempre as cinco categorias de análise adotadas para este momento da pesquisa, tendo sempre como parâmetro de análise a proposta político pedagógica e curricular de Santa Rosa.

O quadro nº 07 apresenta, resumidamente, o resultado do cruzamento das informações obtidas na entrevista e na observação das aulas dos oito professores das três Sub-Unidades que foram denominadas por Sub-Unidades “A”, Sub-Unidades “B”, Sub-Unidades “C”

Quadro nº 07
Dados das entrevistas e das observações nas Sub-Unidades “A”, “B”, “C”

Sub-nidades / Categorias de análise	Sub-unidade “A”	Sub-nidade “B”	Sub-unidade “C”
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento na semana pedagógica. - Seguem a proposta e vão além dela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento nas reuniões gerais da escola. - Seguem a proposta com dificuldades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planejam sozinhos, depois das reuniões gerais. - Seguem a proposta por obrigação.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos teóricos fundamentados, em regras oficiais, benefícios na saúde, área biológica e História do esporte. - Conteúdos práticos esporte, recreação, ginástica, dança, jogos de salão, caminhada, teatro, folclore, oficinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos teóricos fundamentados e regras oficiais e benefícios para a saúde e aptidão física. - Conteúdos práticos esporte, recreação, ginástica, jogos de salão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos teóricos quando trabalham são as regras oficiais. - Conteúdos práticos esporte, recreação, ginástica, dança, jogos de salão.
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - As aulas são divididas em aquecimento, exercícios de alongamento, ginásticas em duplas, trios... jogos pré-desportivos, prática fundamentos e jogo esportivo. - Lutam pelo papel que a Educação Física ocupa na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - As aulas são divididas em um breve aquecimento, prática dos fundamentos e jogo esportivo. - Refletem, porém acham que não adianta lutar pelo papel que a Educação Física ocupa na escola porque a visão que a escola tem da área não vai mudar. 	<ul style="list-style-type: none"> - As aulas são divididas em Aquecimento, parte principal e volta a calma. - Se anulam nas discussões sobre o papel que a Educação Física ocupa na escola.
Formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades em relação ao processo de ensino.(poucas experiências como docente) - Importância para o saber fazer em relação ao saber pensar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância para o saber fazer em relação ao saber pensar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância para o saber fazer em relação ao saber pensar.
Formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Todos mantêm-se atualizados. - A pós-graduação é a meta para a qualidade do seu ensino. - Investem em livros e eventos científicos. - Solicitam um programa de formação continuada para a rede municipal mais sério. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nem sempre estão atualizados. - A pós-graduação não é meta, mas acham importante para o seu ensino. - Não tem hábito de investir em livros e eventos científicos. - Solicitam um programa de formação continuada para a rede municipal mais sério. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantém-se atualizados somente através do programa oferecido pela SME. - Não tem o hábito de investir em livros e eventos científicos. - Solicitam um programa de formação continuada para a rede municipal mais sério.

Categoria de análise do planejamento:

As três Sub-Unidades têm como referência, para seu planejamento, a proposta curricular do município, porém, os professores das Sub-Unidades “B” e “C” demonstraram dificuldade e resistência em seguir a proposta curricular. Já os professores da Sub-Unidade “A” acreditam que conseguem trabalhar a aplicabilidade desta proposta.

Alguns aspectos abaixo mencionados foram importantes e facilitaram aos professores da Sub-Unidade “A” uma melhor adaptação da proposta curricular em seus planejamentos. São:

- pertencerem a uma comunidade escolar, coordenada por pessoas conscientes e determinadas na busca de alternativas para os problemas educacionais;
- a escola está organizada num planejamento participativo que cria condições para refletir o trabalho pedagógico da escola, o planejamento é realizado num horário predeterminado para este fim;
- as tarefas são distribuídas sem sobrecarregar o professor de aulas e atividades extra-classe;
- ao professor é oferecido um espaço para planejamento anual e estudo para a Educação Física;
- quase todos os professores trabalham em período integral na rede municipal.

Os aspectos que dificultam aos professores das Sub-Unidades “B” e “C” na adaptação da proposta curricular em seus planejamentos são atribuídos ao fato de:

- pertencerem a uma escola que não tem um planejamento participativo estruturado, ocorrendo o planejamento nas reuniões gerais da escola, quando, muitas vezes, se extrapola o tempo em discussões não específicas da disciplina, ficando assim pendentes muitas questões;

- não ter um horário determinado para o planejamento;

- aceitam as tarefas designadas pela direção da escola sobrecarregando-se de aulas e tarefas extra-classe;

- trabalham na rede municipal, estadual e particular de ensino dificultando estabelecer um horário de reunião que seja viável a todos.

Em relação aos conteúdos:

Os professores das Sub-Unidade “A”, por pertencerem a uma realidade diferenciada das demais, sentem-se motivados e apoiados quando vão além da realidade da escola para ampliar os conteúdos e buscam outros conhecimentos para discutir com seus alunos. Eles apresentam um posicionamento firme, têm autonomia nas tomadas de decisão e buscam inovar os conteúdos da Educação Física. Não negam o conhecimento da mídia, mas discutem as influências que exercem na escola.

Já as categorias “B” e “C”, como já se relatou anteriormente, pertencem a uma outra realidade, diferente da Sub-Unidade “A”, em relação às questões pedagógicas, sociais e físicas.

Nestas escolas a Educação Física ocupa um lugar diferenciado das escolas da Sub-Unidade “A”, não recebendo assim a valorização e apoio para a realização de suas

atividades, desmotivando os professores para inovar os conteúdos, levando-os à tendência de reproduzir o modelo tradicional da Educação Física.

Lovisolo (1995) argumenta que a comunidade escolar entende a Educação Física na escola a partir de dois fenômenos sociais: o esporte e a ginástica. Estes, porém, vêm dificultando no avanço de mudanças de conteúdos nos currículos escolares.

Os professores mencionaram, na entrevista, que tendem ao praticismo, preferem os conteúdos práticos ligados ao esporte, porque os alunos gostam mais, facilitando para o professor que, sem querer, acaba priorizando os esportes de sua preferência, do que os conteúdos teóricos que são rejeitados pelo aluno.

Os professores têm conhecimento sobre as críticas e reflexões travadas durante a reconstrução curricular da rede. Porém, estes conhecimentos permanecem ainda nos discursos, não conseguiram transferir para a prática. Acredita-se que estes comportamentos fazem parte do processo de mudanças.

Em relação ao ensino:

Na maioria das aulas observadas nas três Sub-Unidades, pode-se constatar a dificuldade que os professores tiveram em relacionar os conteúdos teóricos com os conteúdos práticos no ensino da Educação Física durante as suas aulas. Observou-se, nas aulas e nos relato, tanto da Sub-Unidade “A” quanto da Sub-Unidade “B”, que relacionam os conteúdos práticos com os teóricos, porém, pouco foi observado neste sentido.

A Sub-Unidade “A” realiza, com mais frequência, tentativas nesta perspectiva. Já a Sub-Unidade “B” entende que algumas referências sobre conteúdos práticos e teóricos, no decorrer da aula será entendida como se estivesse realizando uma relação entre ambas.

Portanto, Taffarel (1993):

“(...) entende que a dinâmica do processo do trabalho pedagógico traz em si mesma, estas contradições, a dicotomia entre teoria/prática, entre ensino/pesquisa, entre qualificação/desqualificação e está delimitada pela organização do trabalho pedagógico.” (p. 97)

Em relação ao ensino referente à prática da Educação Física, com características no esporte competitivo, as mudanças parecem não ter sido evidentes na Sub-Unidade “B” e “C”. As regras são cobradas e exigidas pelo professor e são aceitas pelos alunos sem questionamentos. A impressão que se tem é de estar olhando para uma sessão de treinamento e não para uma aula de Educação Física.

Ainda, torna-se necessário relatar que o “modelo esportivista”, denominado por Guiraldelli Jr. (1988), é mais presente no ensino da Sub-Unidade “B”, porém na Sub-Unidade “C” podemos observar as dificuldades que estes professores têm em mudar a sua prática pedagógica que está enraizada no ensino tradicional.

As tentativas de construir um novo jogo, de realizar um jogo, por exemplo, o futebol com maior ou menor número de participantes, a modificação de suas regras a participação dos alunos na metodologia da aula e da utilização do método global em que há a preocupação em trabalhar na situação de jogo, o ensino das regras, técnica e tática dos fundamentos em situações reais, somente foram observadas na Sub-Unidade “A”.

Darido & Bonfogo (citado por Darido 1999) investigaram as possíveis diferenças no desempenho dos alunos em trabalhar o método global nas aulas em relação ao desempenho dos alunos que receberam o método parcial ou misto. Os resultados

mostraram um desempenho bem superior dos alunos que vivenciaram o método global em relação ao outro grupo de alunos.

O ensino parcial e misto somente foi observado nas aulas das Sub-Unidades “B” e “C”. Estes professores fundamentam o ensino com base em seus conhecimentos e suas experiências, somadas com as experiências de seus colegas.

Em relação a Formação profissional:

Em relação a esta categoria de análise, os relatos das entrevistas são bastantes similares apenas são utilizadas palavras e expressões diferentes, mas as idéias são as mesmas nas três Sub-Unidades “A”, “B” e “C”.

Na Sub-Unidades “A”, encontrou-se uma opção diferenciada das outras duas Sub-Unidades. Alguns professores mencionam que o 2º Grau profissionalizante, com a habilitação para o magistério, foi um fator importante nesta escolha, por que gostam de dar aula. Um entre os quatro professores desta Sub-Unidade, descreve que escolheu a graduação em Educação Física por curiosidade, para entender porque rejeitou a Educação Física quando adolescente.

As justificativas pela opção pelo curso de graduação em Educação Física estão ligada ao gosto pelo esporte ou por terem sido atletas.

Todas as categorias apontam os cursos de graduação em Educação Física como responsável pelas dificuldades que enfrentaram ao chegar na escola, foram vítimas de um currículo fragmentado, dicotômico entre saber fazer e o saber pensar, sendo o primeiro saber o mais relevante para a avaliação das disciplinas no curso de graduação.

Neste sentido, percebe-se que estes professores refletem um estilo de organização curricular centralizadora, hierárquica, burocrática e pragmática. Estes estilos, segundo Taffarel (1993), são evidentes e têm sua expressão na sala de aula.

A diversidade destas abordagens, ficam ocultas no currículo e explícitas nas práticas das disciplinas. Os professores das universidades, acabam esquecendo-se em quais abordagens está inserido o currículo e a filosofia do curso. Estes professores criticam também a maneira pela qual a disciplina Prática de Ensino é oferecida nos cursos de Educação Física. Acreditam que recebem toda a teoria no início do curso de graduação e vão vivenciá-la somente no final do curso, perdendo assim a qualidade do ensino.

Medina (1983) comenta que o aumento indiscriminado de faculdades de Educação Física provocou a perda da qualidade no ensino. Além disso, o autor identificou algumas características dos profissionais que foram resultantes de um processo de formação inadequado:

- as dificuldades de entender a importância de uma teoria em relação a prática;
- a super-valorização do sentido de competição das atividades com ênfase no resultado e na vitória;
- a visão essencialmente individualista.

As características acima mencionadas foram as críticas apontadas pelos professores das três Sub-Unidades.

Em relação à Formação continuada:

Todos os professores da Sub-Unidade "A" afirmam que mantêm-se atualizados não somente nos programas de qualificação proporcionadas pela rede municipal, mas

também dos eventos científicos da área. Estes professores têm como hábito realizar, no mínimo, um curso por ano. Além disso, preocupam-se também em manter-se atualizados através de leituras, avançar seus conhecimentos ingressando em programas de Pós-graduação.

Os professores das Sub-Unidade “B” e “C” já não demonstram a possibilidade de permanecerem em programa de Pós-graduação, alegando estarem desatualizados por questões familiares e dificuldades financeiras. Eles têm conhecimento sobre a sua importância para a qualidade do ensino da Educação Física.

A literatura consultada da Educação Física (Darido, 1999) têm referendado inúmeros estudos, buscando investigar os motivos que mantêm os professores de Educação Física desatualizados, após o término da graduação.

Constatou-se que os principais motivos são: a pouca aplicabilidade do conhecimento transmitido nestes cursos; dificuldades financeiras; impedimentos familiares; falta de credibilidade de integrar os conhecimentos produzidos pela teoria e os problemas que enfrentam na prática pedagógica, não sentindo assim a necessidade de manterem-se atualizados nos conhecimentos que são produzidos pela teoria.

Todos os professores que participaram nas três Sub-Unidades “A”, “B” e “C” solicitam urgentemente condições de um programa que atenda as necessidades de investimentos permanentes, sem interesses pessoais ou de administrações político-partidárias.

A prática pedagógica adotada pelos professores no seu
processo de trabalho pedagógico

As práticas pedagógicas são conseqüências de um ensino instrumental, fragmentado, dualista, refletido ao longo de sua formação, que, segundo Betti (1996), também a Educação Física sempre foi presa fácil dos dualismo; Educação Física versus esporte, esporte versus jogo, teoria versus prática, corpo versus mente. Hoje, estas conseqüências são representadas dentro da escola através de suas práticas pedagógicas, mesmo que estas práticas continuem representadas ao longo do tempo no contexto escolar. Os professores têm criticado e refletido coletivamente, em seus grupos de estudo, buscando alternativas para a sua superação.

A Proposta Político-Pedagógica e Curricular da Rede Municipal de Ensino, do município de Santa Rosa, inspirada nos princípios de uma Educação Progressista, Pública e Popular é uma alternativa que a rede municipal buscou, ao longo dos últimos anos, tendo obtido resultados positivos na prática pedagógica dos professores de Educação Física e demais disciplinas. A reconstrução curricular representou um espaço e tempo dedicados para repensar coletivamente o dia a dia da escola. Estão representadas em suas falas:

“ As aulas de Educação Física modificaram-se a partir da elaboração da proposta, mas isto requer postura e disponibilidade do professor. É preciso inovar e melhorar o nosso trabalho na escola. Inovar é ir ao encontro do aluno” (professores da Sub-Unidade “A”)

“ A nossa prática é conseqüência de diferentes teorias.” (professores da Sub-Unidade “A”)

“ Trabalho e acredito nela porque foi elaborada por nós e isto é muito importante, porque não recebemos pronta , e nós a elaboramos a partir de nosso conhecimento e limitações, dentro da realidade de nossas escolas.”
(professores da Sub-Unidade “A”)

“ A proposta é boa, mas para algumas dificuldades a realidade é outra, não sigo por completo pois tenho dificuldade em trabalhar alguns conteúdos, me refiro aos jogos recreativos e a dança que as crianças rejeitam.”
(professor da Sub-Unidade “B”)

“ A prática nos ensina coisas que a faculdade não nos ensinou, sem ela não seremos profissionais”. (professor da Sub-Unidade “B”)

“ Trabalho com a proposta, embora cada professor tenha tendência em trabalhar suas preferências com mais ênfase, e eu tenho preferência sim por algum esporte e percebo que isto reflete em minha prática inconscientemente. (professor da Sub-Unidade “B”)

“ Devemos seguir a proposta, pois não podemos negar, pois foi construída por nós e já estamos novamente em fase de reconstrução, não sigo em sua totalidade, na escola não tem infra-estrutura para certos esportes. Por exemplo: ping-pong, basquete” (professor da Sub-Unidade “C”)

“ Nossa proposta, precisa rever a estrutura adequada para se trabalhar em dias de chuva” (professor da Sub-Unidade “C”)

“ A proposta tem influência da mídia, e a carga horária é pouca para se aplicar a proposta na integra” (professor da Sub-Unidade “C”)

O currículo escolar está sendo repensado e este processo exige uma adaptação para o repensar reflexivo, criativo de todo o contexto escolar, gerando conflitos e resistências. O grupo entende que este processo é lento e desgastante, e para se chegar a mudanças efetivas precisa-se ir além do que vem sendo feito, ultrapassar as limitações existentes.

Como já descrito anteriormente, a prática pedagógica que se quer é uma prática pedagógica mais democrática e compatível com a realidade social do aluno. Uma prática que motiva o professor a tomar decisões, a refletir numa permanente função de pesquisador e na busca constante da formação continuada, articulada e sistematizada num processo democrático, político e legal.

Em cada Sub-Unidade, pode-se perceber claramente a intensidade do envolvimento dos professores na proposta e sua aplicabilidade. Os relatos da Sub-Unidade “A” manifestam a aceitação da proposta, conseqüentemente, aplicam-na realizando assim o exercício de ação - reflexão - ação em sua prática pedagógica.

Os relatos da Sub-Unidade “B” manifestam as inseguranças no que fazer e como fazer, predominando o praticismo da prática pedagógica. Os professores aceitam a proposta com algumas restrições e deixam transparecer, em sua prática, as preferências e vivências das práticas esportivas, que são refletidas quando mencionam “reflete em minha prática inconscientemente”, demonstrando que têm consciência que esta postura não está adequada às práticas pedagógicas que o grupo tem refletido e discutido. Os relatos da Sub-Unidade “C”, em sua prática pedagógica, revelam a resistência que se manifesta através das críticas, queixas, demonstrando insatisfação. A prática pedagógica é representada pelo fazer por fazer, desprovida de uma reflexão crítica.

Acredita-se que, para esta prática ser transformadora e concretizar-se, é preciso muito mais do que vem sendo feito no grupo dos professores. É preciso ir além das discussões, reflexões e estudos, bem como revolucionar todo o contexto escolar.

Portanto, não se pode dizer que estas práticas são encontradas, de um modo geral, na área de Educação Física, mas pode-se dizer que a prática pedagógica adotada pelos professores no seu processo de trabalho pedagógico são críticas e reflexivas inseridas num contexto de construção representadas pelos professores da Sub-Unidade “A”.

A maneira pela qual os professores procuram relacionar a teoria e a prática em seu processo de trabalho pedagógico

A maneira pela qual os professores organizam o seu trabalho pedagógico está atrelada à separação dos mundos teoria versus prática. O professor é apontado como

responsável pela fragmentação do ensino. Ele, aponta os cursos de formação pela visão fragmentada do currículo, dando ênfase a diferentes currículos que se representam em diferentes práticas pedagógicas.

“ Teoria e Prática - são eixo articulador da formação do profissional de educação”. Como já Brzezinski (1998) afirmou teoria e pratica são indissociáveis e devem perpassar todo o currículo de formação do educador”. (p.172)

Porém, apesar de muitas universidades estarem estudando e reconstruindo seus currículos, este problema persiste, atualmente, em muitas instituições de ensino superior que oferecem cursos de formação na área.

Portanto, se a maneira pela qual os professores organizam o seu trabalho pedagógico está atrelada à separação dos mundos teoria versus prática, precisa-se definir o que se entende por atividade prática e sua relação com o trabalho. A partir disto questiona-se: A adoção deste procedimento mudaria a maneira dos professores organizarem o seu trabalho pedagógico?

Vásquez (1990) explica que esta oposição entre teoria e pratica, entre trabalho intelectual e trabalho manual, proclamada desde a antigüidade, já foi reduzida o suficiente para que não seja mais considerada como uma oposição.

O professor continua a fragmentar o ensino em sua rotina do trabalho pedagógico e divide o conhecimento em partes, tendo como metodologia o método parcial para ensinar os movimentos especializados, separados das suas táticas e dificultando a assimilação do aluno. Quando ousa mudar a metodologia, ao vivenciar o jogo propriamente dito, o aluno não consegue aplicar numa situação de jogo os conhecimentos que recebeu em partes anteriormente.

Alguns relatos de professores sobre a maneira que relacionam a teoria e prática no ensino da Educação Física, foi assim expresso:

“ Analiso filmes, reportagens, debates, documentários comentando e observando a prática das atividades no decorrer da aula.” (professores da Sub-Unidade “A”)

“ Não é fácil dar conta desta relação, mas sempre analiso a prática dando uma sustentação teórica para argumentar o porque são desta ou daquela maneira.” (professores da Sub-Unidade “A”)

“ Procuro buscar alternativas. Quando vou a congressos, procuro debater e questionar com os conferencistas” (professores da Sub-Unidade “A”)

“ Trabalho pouco com a teoria escrita, mas trabalho em minhas aulas com ambas, explicando oralmente e na prática, comparando fatos de reportagens ou eventos esportivos.” (professores da Sub-Unidade “B”)

“ Toda a prática precisa de um conteúdo teórico que regulamenta uma atividade prática. É assim que procuro fazer.” (professores da Sub-Unidade “B”)

“ Eu utilizo pouco a teoria, falta estudo para conseguir entende-las, mas também elas não são escritas para quem está na escola, e são confusas que, não se entende nada, eu não consigo ler até o fim. Eu acho que eles escrevem para quem entende de teoria e não para nós que damos aula.”
(professores da Sub-Unidade “B”)

“ Não trabalho quase nada de teoria, tento explicar com meus próprios conhecimentos e minha experiência” (professores da Sub-Unidade “C”)

“ Prefiro explicar somente na prática eles gostam mais e entendem melhor.”
(professores da Sub-Unidade “C”)

“ Eu penso, se estou certo ou errado, e vejo como é melhor fazer a explicação se teórica ou prática, deixo para os dias de chuva para dar a teoria, os alunos brigam menos comigo.” (professores da Sub-Unidade “C”)

Diante dos comentários acima mencionados, pode-se dizer que os professores da Sub-Unidade “A” procuram trabalhar sempre relacionando seu ensino com a teoria e a prática. Kunz (1995) relata que, em qualquer aula de Educação Física, estará presente de alguma forma a relação teoria-prática, porém ainda que despercebida pelo professor.

Na Sub-Unidade “B” e na Sub-Unidade “C” os professores tentam relacionar o ensino da teoria e da prática quando possível, a maneira pela qual relacionam é totalmente dicotômica, dias de sol para a prática, dias de chuva para a teoria, ou ainda, quando julgar preciso e necessário, ele trabalha relacionando os conteúdos com suas explicações.

Kunz (1995) afirma que a relação entre teoria e prática neste ensino fica entendida como dada.

O entendimento dos professores sobre o saber prático e teórico

O entendimento que os professores têm sobre o saber prático e o saber teórico constitui-se num dos problemas mais presentes no interior da escola.

São comuns os depoimentos que afirmam a importância da prática sobre a teoria, a descrença em relação à teoria e os valores atribuídos ao saber prático. Na comunidade escolar também está muito presente no discurso da direção, na ação dos professores, na fala dos alunos, no sussurro da faxineira. Enfim, é impossível não olhar para esta problemática sem buscar alternativas para a superação destes paradigmas.

Durante as observações foram registradas as seguintes falas:

“ A não! Profe! de novo a aula é na sala e nem tá chovendo. Eu não vou escrever!”

(aluno da 7ª série)

“ Achei que não ia dar aula hoje, não te vi na quadra. Bom, nem poderia. Eu estava na sala com a turma, então tu acha que nós não pensamos não temos conteúdo teórico para ensinar? ” (parte do diálogo com um professor de Educação Física com professor de outra disciplina que trabalha na mesma escola)

“ Mais vale a prática do que a gramática, né professora?” (servente da escola)

“ Agora chega, eu avisei vocês, não foi a primeira vez. Vamos todos para a sala vai ser aula teórica em vez de jogo” (professor de Educação Física)

“ Meu filho ficou com nota baixa em Educação Física. Se fosse numa matéria de escrever, tudo bem. Mas Educação Física! Posso falar com o professor de Educação Física? ” (trecho do diálogo de um pai com a diretora na porta da sala dos professores durante o recreio)

Os comentários revelam que, por mais que se discute novas perspectivas teóricas, a comunidade escolar mantém-se aprisionada em um mundo empírico. A ação pedagógica é cercada pela vida cotidiana, que não se dá conta das finalidades a que o homem se propõe, são as mediações relacionadas ao binômio pensamento e ação, ou seja, teoria e prática.

Segundo Vásquez (1990): “ O prático entendido, por sua vez, como já assinalamos anteriormente, num sentido estritamente utilitário - contrapõem-se absolutamente à teoria. Esta se faz desnecessária e nociva para a prática” (p. 210)

Entretanto, pode-se compreender que a prática tem um caráter estritamente utilitário refletido no trabalho pedagógico.

A prática pedagógica da Educação Física possui uma teoria que a sustenta, mesmo que não se saiba qual seja esta teoria. Observa-se que os professores sabem que a prática pedagógica da Educação Física transmite conhecimentos e valores sobre a sociedade e o ser humano. Mas, nem sempre se sabe qual a teoria que está orientando o trabalho no processo de ensino. Betti (1996) explica esta indefinição e entendimentos sobre qual a teoria que sustenta a prática pedagógica, quando se refere à constituição heterogênea do corpo docente dos cursos de formação e como as mesmas encontram-se presentes nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

Os professores de Educação Física nos mostram, através de seus relatos, alguns significados que são atribuídos à teoria e à prática:

“ Teoria, para mim, é um conjunto de conhecimentos que têm como objetivo entender, melhor a prática, nos dá explicações e soluções sobre os problemas que enfrentamos na escola. Mas quem faz a teoria precisa

vivenciar os problemas para poder orientar. Por isso que eu acho que teoria se constrói na escola e não nos laboratórios”

“ Prática são as ações que acontecem em nossas aulas e ajudam a teoria refletir.” (professor da Sub-Unidade“A”)

“ Teoria são as explicações que os estudiosos dão para os nossos problemas da prática” (professor da Sub-Unidade “B”).

“ Prática são as atividades que o aluno faz nas aulas de Educação Física, e quem nos dá experiência profissional é a prática” (professor da Sub-Unidade “B”).

“ Teoria, para mim, é uma explicação complicada que os pesquisadores nos dão em relação ao que fazemos aqui na escola. Nem sempre é confiável”

(professor da Sub-Unidade“C”)

“ Prática é mais fácil de explicar, porque nos temos experiência, é o meu dia-a-dia, a minha rotina na escola). (professor da Sub-Unidade“C”)

Pode-se perceber no relato dos professores de Educação Física das três Sub-Unidades, um entendimento bastante confuso, inseguro sobre o saber teórico e sobre o saber prático. Os professores parecem estar em crise de confiança em seu conhecimento profissional de educador. Oliveira (1985) comenta que esta situação ocorre quando há um distanciamento entre teoria e prática.

Portanto, percebe-se, nos relatos dos participantes do estudo, o entendimento que os professores das três Sub-Unidades têm em relação a importância da teoria e da prática para o ensino da Educação Física.

A teoria está a serviço da prática, reflete para orientar, dar instruções, para reaplicar e rever a prática. A separação entre teoria e prática permanece juntamente com os mal-entendidos que parecem ser cada vez mais intensos. Após séculos, os professores permanecem neste mundo de separação entre teoria e prática, em definir o que é um saber teórico e o que é um saber prático.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste caminho, percorrido com angústia, ansiedade, descobertas e satisfação, chegou-se ao desafio final desta investigação, considerando a complexidade da temática pesquisada. Portanto, os conhecimentos provisórios desta investigação são apresentados de forma flexível e abertos ao diálogo.

Além dos limites de um trabalho acadêmico, este estudo foi um intenso aprendizado para a investigadora, por proporcionar o ensino, motivação para melhoria do empenho, pela coerência entre o que se realiza como educador e pesquisador.

Inicialmente, considera-se a relação teoria e prática no ensino da Educação Física da rede municipal como um problema que ocorre com muita intensidade, não só na Educação Física, mas em outras áreas do conhecimento. Assim sendo, coube aos profissionais comunicar e avaliar a intensidade do problema, buscando alternativas para a superação das raízes do ensino tradicional, fragmentado e instrumentalizado.

Assumindo a responsabilidade de avaliar e sair deste paradigma foi que os profissionais da rede municipal iniciaram uma nova rotina no processo de seu trabalho pedagógico, refazendo-o com outras ações.

Portanto, a necessidade de repensar a função de uma proposta pedagógica, de buscar um currículo mais amplo, ou seja, como um espaço de luta, de construção de organização e construção coletiva na área da Educação Física na rede municipal de ensino. Um currículo que superasse a prática da acomodação, oportunizando aos professores uma reflexão criteriosa, e permanente e com tomada de decisões. O grupo de estudo constituiu-se a partir desta busca. Dúvidas, resistências, coerência, conflitos que levantavam hipóteses a serem investigadas. A investigação desta caminhada originou e norteou este estudo.

Precisa-se ainda dizer que, no limite deste estudo, a valorização dos profissionais da área e o reconhecimento de suas responsabilidades sociais na tentativa realizada para desacomodar a prática vigente, foram relevantes para a viabilidade deste estudo. Contudo, sabe-se que estas conquistas não são alcançadas por decreto, mas, sobretudo pelo desenvolvimento de propostas responsáveis que buscam a transformação social.

Esta investigação procurou centrar-se no ensino da Educação Física, e os resultados e conclusões baseiam nas evidências obtidas e na reflexão teórica realizada pela investigadora.

A investigação descreve três Sub-Unidades, suas crenças e entendimentos sobre a proposta curricular, a formação continuada, o currículo de formação no processo de trabalho pedagógico no ensino da Educação Física.

Na Sub-Unidade “A”, a participação dos professores no processo de reconstrução da proposta curricular determinou mudanças de atitudes e comportamentos no trabalho pedagógico.

Para muitos professores, as aulas modificaram-se bastante a partir da elaboração da proposta pedagógica, mas esta mudança de comportamento requer uma postura profissional e disponibilidade. Não basta apenas fazer parte das reflexões do grupo.

Ainda que reduzido o número de professores com esta postura e disponibilidade, sabe-se também que todos estão no processo e nesta caminhada alguns andam mais rápido, são mais participativos e reagem, ao passo que outros precisam de um tempo maior para sentirem a necessidade de reação.

Quanto ao programa de formação continuada que Secretaria Municipal de Educação oferece, são os professores desta Sub-Unidade que efetivamente participam na formação de sua área e na educação em geral, modificando o seu comportamento pedagógico no processo de ensino. A valorização da atualização permanente é uma meta que foi traçada por eles, portanto estão inseridos neste processo.

Estes professores solicitam a permanência das políticas dos programas que a SME tem abraçado. São eles também os geradores de conflitos no seu trabalho e na comunidade escolar, sabem dialogar com outras áreas de conhecimento, buscam soluções interdisciplinares, não permitem que o rótulo “aqueles que não pensam” abale o seu trabalho, como também não ignoram as suas limitações. Solucionam os problemas enfrentados de forma criativa, improvisando, construindo seus próprios meios e estratégias para dar aula.

A prática docente tem um alto grau de envolvimento, um profissional comprometido com a comunidade escolar.

O currículo do curso de graduação está representado em suas ações. O Currículo fragmentado, o desequilíbrio entre as disciplinas teóricas ao longo do curso e a prática

destes conhecimentos não é simultânea. São contempladas apenas na disciplina da Prática de Ensino. Não podemos pensar o currículo da Educação Física, enquanto práxis.

Esta Sub-Unidade se encontra numa fase de adaptação, socialização, inseridos efetivamente no processo de reflexão e tomada de decisões. Não se pode dizer que estão enquadrados neste ou naquele modelo de prática pedagógica, porque o professor demonstra mais de um tipo de prática em diferentes momentos de seu trabalho. Mas pode-se dizer que no entendimento das relações teóricas práticas predomina o **Modelo Aditivo**, conforme Trebels (citado por Kunz. 1995). Neste modelo predomina o entendimento do ensino teórico e prático de uma maneira fragmentada. A relação entre ambas fica entendida como dada, como evidente. Quanto às expressões, representações e entendimentos a respeito de teoria e prática observou-se o **Praticismo**, representado nas aulas de Educação Física, na qual o professor trabalha em seu entendimento, relacionando a teoria e prática sem uma teoria em evidência.

A Sub-Unidade“B” foi representada por uma participação menos efetiva dos professores no processo de reconstrução da proposta curricular, as mudanças de atitudes no comportamento são mais lentas e reduzidas. Na fala dos professores percebeu-se insegurança; a caminhada e participação deste grupo foi mais lenta, encontra-se em fase de assimilação e adaptação deste processo. As mudanças não são significativas em seu comportamento no trabalho pedagógico. Para muitos professores, as aulas modificaram um pouco, apontando para algumas dificuldades encontradas na sua realidade escolar. Por exemplo, pouco espaço para reflexão, carência quanto ao espaço físico, carga horária que

precisa ser ampliada para dar conta de trabalhar os conteúdos, a desvalorização da disciplina pelo professores da escola e direção.

Quanto ao programa de formação continuada que SME oferece, são participativos apenas nos eventos da área da Educação Física. Valorizam a atualização permanente, porém são menos participativos e não têm uma meta traçada em sua formação continuada, aguardando as oportunidades, caso surgir a oportunidade melhor.

Atualmente, a prefeitura do município sofre uma grande crise financeira. Os recursos financeiros destinados a formação continuada foram reduzidos e correm o risco de extinção. Os professores solicitam a permanência das políticas dos programas que a SME tem abraçado.

Os professores, são pouco críticos e não têm um diálogo saudável com outras áreas de conhecimento, buscam soluções individualizadas dentro do contexto escolar. Solucionam os problemas com os meios disponíveis na escola. De acordo com suas preferências, programam os conteúdos que acham viáveis e adequada na sua realidade. O seu compromisso com a escola é no horário escolar com eventuais atividades extra-classe.

Percebe-se que o Currículo da formação profissional foi e continua sendo fragmentado. O desequilíbrio entre as disciplinas teóricas ao longo do curso e a prática destes conhecimentos não são simultâneos, são contempladas apenas na disciplina da Prática de Ensino. Não se pode jamais poder pensar o currículo da Educação Física enquanto práxis.

Esta Sub-Unidade se encontra numa fase de assimilação e adaptação deste processo, inserido em parte no processo de reflexão e tomada de decisões. Ainda que, menos reflexivos e críticos, pode-se dizer que no entendimento das relações teóricas

práticas predomina o **Modelo Aditivo**. Conforme Trebels (citado por Kunz, 1995), neste modelo predomina o entendimento do ensino teórico e prático de uma maneira fragmentada, a relação entre ambas fica entendida como dada, como evidente. Quanto as expressões, representações e entendimentos a respeito de teoria e prática, observou-se o **praticismo** representado nas aulas de Educação Física quando o professor aguarda o mau tempo para trabalhar a teoria e nos dias de sol destina ao ensino prático.

A **Sub-Unidade "C"** foi representada por profissionais com muita resistência. Acreditam que os professores de Educação Física precisam mudar a maneira de pensar e agir. Estes professores resistem as mudanças porque acreditam que a reflexão gera conflito que não leva à nada. Não gostam de refletir, só o fazem para não se sentirem isolados no grupo. A participação é muito reduzida. Na fala dos professores percebeu-se muitos queixas (ranços) que na visão deles são tidos como crítica. Estas queixas tornam a caminhada e participação deste grupo muito restrita. Estão de corpo presentes para receber presença no livro ponto, muitas vezes não abrem a boca nas discussões do grande grupo, manifestam-se somente nas discussões paralelas. Suas aulas são rotineiras, pois planejam as aulas enquanto pegam o material.

Quanto ao programa de formação continuada que SME oferece, são participativos apenas nos eventos da área da Educação Física. Valorizam a atualização permanente, porém são menos participativos e não têm uma meta de formação continuada, pois acreditam que já investiram bastante na sua graduação.

Criticam a falta de investimento da SME. No entanto, muitas vezes quando há ajuda de custo para a participação em eventos eles não participam. Há professores da Sub-

Unidade “C” que não participaram de nenhum curso realizado no Estado do Rio Grande do Sul, mesmo com ajuda de custo.

A crítica apresentada é sem fundamentação e nem contribui nas discussões. Não gostam de dialogar com outras áreas de conhecimento. Achem que os outros professores não entendem a Educação Física e que não têm muito a contribuir. Solucionam seus problemas através da disciplina e autoridade. O compromisso com a escola é ensinar o aluno a cumprir normas e deveres.

Percebe-se que o Currículo da Formação profissional foi e continua sendo fragmentada. Portanto, o currículo aparece com as mesmas abordagens da Sub-Unidade “B” com o desequilíbrio entre as disciplinas teóricas ao longo do curso e a prática deste conhecimentos não são simultâneas, são contempladas apenas na disciplina da Prática de Ensino. Não se pode jamais poder pensar o currículo da Educação Física enquanto práxis.

A Sub-Unidade “C” encontra-se numa fase de resistência a novas mudanças, assim como está, está bem. Poder-se-ia dizer que no entendimento das relações teóricas práticas, predomina o mesmo modelo da Unidade “B”, **Modelo Aditivo** conforme Trebels (citado por Kunz 1995). Neste modelo predomina o entendimento do ensino teórico e prático de uma maneira fragmentada, a relação entre ambas fica entendida como dada, como evidente. Quanto às expressões, representações e entendimentos a respeito de teoria e prática, observou-se o **ativismo**, negando assim o aspecto teórico da prática, a prática pela prática de um fazer acrítico que vem contribuindo para um currículo de inferioridade representado ainda hoje, nas aulas de Educação Física.

Pode-se concluir que nas três Sub-Unidades analisadas apresentam-se, de forma bastante similar, a dificuldade das relações teoria e prática no processo de ensino da

Educação Física. Como principal foco deste ensino fragmentado, encontrou-se o currículo como responsável por esta dicotomia.

Diante destas considerações, entendeu-se que os cursos de formação somente conseguirão formar profissionais capacitados e preparados para ensinar quando seus currículos estiverem fundamentados com outros valores, voltados para os fatos concretos, ou seja, operacionalizar o currículo ao nível de ação-reflexão-ação.

Acredita-se que a relação teoria-prática pode deixar de ser um problema e fazer parte de um ensino da Educação Física crítica, participativa, atuante e comprometida com a transformação social.

Pensando algumas intervenções

As perspectivas levantadas pelo estudo apontam para a superação das relações teoria e prática existentes no processo de ensino da Educação Física. Elas acontecerão mediante intensa análise sobre estas relações e encontro de soluções cabíveis para a sua aplicabilidade. Porém, operacionalizar o conhecimento teórico-prático em Educação Física não significa a perda de sua própria identidade.

Aos cursos de Formação profissional

- O processo do trabalho pedagógico do ensino da Educação Física deve estar inserido nos currículos escolares através de reflexão, da experimentação, da observação da produção de conhecimento, enfim como um espaço de lutas para a emancipação.

- Aos cursos de formação profissional, é fundamental operacionalizar o entendimento sobre teoria e prática através da ação-reflexão-ação no Ensino Fundamental e Médio da Educação Física, através de uma disciplina que, além de proporcionar suporte aos educandos, possa contribuir na compreensão, debate e tomada de consciência da articulação do currículo na gestão da escola e sociedade.

- Esclarecer aos graduandos, como seria a Educação Física com um caráter teórico-prático indissolúvel.

Aos professores de Educação Física e, em especial, aos da rede municipal

- Repensar a proposta curricular a partir de um olhar crítico em relação às abordagens inseridas no seu referencial, e o projeto político-pedagógico das escolas que estão lotados.

- Que os professores continuem refletindo coletivamente e não percam este espaço de luta conquistado na rede municipal de ensino, bem como na comunidade escolar.

- Busquem uma reaproximação com a Universidade através de programas de extensão universitária.

- Que os professores de Educação Física assumam o papel de pesquisador em seu trabalho pedagógico, tornem sua aula uma instância de produção de conhecimento, assegurando um ensino indissolúvel entre teoria e prática.

À Secretaria Municipal de Educação

- Rever e discutir no coletivo da Educação Física, a carga horária semanal da Educação Física na rede municipal de ensino. Na perspectiva de retornar as três sessões como estava estabelecido nas grades curriculares de todo o sistema municipal de ensino, ou mais, e praticada atualmente em muitos países.

- Criar um programa de Formação Continuada, discutida e elaborada pelo coletivo de professores, Secretário de Educação, Equipe pedagógica juntamente com o setor jurídico, que a mesma tenha um caráter legal e que sua aplicabilidade vá além de administrações político-partidárias.

A citação de Souza Junior (1999) justifica-se neste momento do estudo, por ser também a meta do grupo de estudo da rede municipal de Santa Rosa, talvez, a mais árdua de se alcançar no coletivo, mas não impossível.

“(...) que a Educação Física venha ser um componente curricular e venha se caracterizar como uma atividade, mas não num sentido pejorativo, restrito e mecânico e, sim entendendo a atividade educacional, portanto humana, como algo produtivo, consciente, com finalidade, reflexivo. Neste entendimento, o saber e o fazer constituem-se como um par dialético.”

Neste estudo, houve a preocupação em buscar respostas e alternativas para solução de problemas enfrentados no dia-a-dia dos professores, dirigiu-se as reflexões e investigações no sentido de retomada; com os professores de Educação Física da rede municipal, numa dinâmica de aprofundamento das investigações futuras.

Dessa forma, acredita-se que a relação teoria e prática no ensino e pesquisa deixará de lado os ranços acadêmicos e consiga estabelecer um diálogo que há de se manter constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (1982). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70
- Barros A .J.P. & Lehfeld, N. A . S. (1986). *Fundamentos de metodologia - Um guia para iniciação científica*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill
- Betti, M. (1987). *Como impedir o desenvolvimento da Educação Física enquanto ciência ou ciênciedeologia da educação física*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 8(2 e 3), 155-158.
- Betti. M. (1996). *Por uma teoria da prática*. *Motus-Corporis*, 3(2), 73-127.
- Britto, V. L. A de. (1997). *A educação física e a construção de uma nova escola, na ótica da LDB*. In: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte. (Org.). *Educação Física Escolar frente a nova LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismo e interesses*. (pp. 113-120). Ijuí, RS: Sedigraf
- Brzezinski, I. (1998). *Notas sobre o currículo na formação de professores: Teoria e Prática*. In. Serbino, R. V. & Ribeiro, R. (Orgs). *Formação de Professores*. (pp.161-174). São Paulo: UNESP.
- Candau, V. M. (1988) (org.) *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis :Vozes (educ.)
- Castellani, F. L. (1988). *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas: Papirus
- Darido, S.C. (1995). *Teoria, Prática e reflexão na formação profissional em educação física*, *Motriz*, 6(23), 124-128. □
- Darido, S.C. (1999). *Educação Física na Escola: Questões e Reflexões*. Araras, SP:Gráfica e Editora Topázio
- Demo, P. (1996). *Pesquisa Construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro

- Doll Jr. W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estrela, M. T.(org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Portugal:Porto Editora. Lda
- Freire,P. (1999). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis; Vozes.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ghiraldelli, Jr. Paulo. (1988). *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo:Loyola
- Goergen, P. (1979).*Teoria e Prática: problema básico da educação*. In: RESENDE, A . M.(org.) : *Iniciação Teórica e Prática às ciências da educação*. Rio de Janeiro: Vozes
- Ibarrola, M. de. (1998). *A Recente experiência mexicana de formação básica e contínua de professores*. In. Serbino, R. V. & Ribeiro, R. (Orgs). *Formação de Professores*. (pp.69-84). São Paulo: UNESP.
- Kunz, E. (1995). *A relação teoria e pratica/ no ensino/ pesquisa da Educação Física*. *Motrivivência* 7(8), 46-54.
- Kunz, E., Silami, E., Resende,H.G., Castro, I.J. & Moreira,W.W. (1998). *Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: Justificativas-Proposições-Argumentações*. *Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte*, 20(1), 37-47.
- Lovisol, H. (1995). *Educação Física: A arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint
- Medina, J. P. (1983). *A Educação Física cuida do corpo e ...mente*. Campinas: Papirus
- Mialaret, G. (1981). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Minayo, M.C. de S. & Deslandes, S. F. (Orgs). (1999). *Pesquisa Social, Teoria e Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes
- Molina, V, N. (1998). *A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre*. *Movimento*, 5(9), 31-44.

- Nascimento, J.V. (1998). *A pesquisa na pós-graduação sobre o ensino e formação do professor de educação física. Simpósio de produção e vinculação do conhecimento em educação física*. UFSC. (mimeo)
- Oliveira, V.M. de (1985). *O que é a Educação Física*. São Paulo: Brasiliense.
- Pereira, O. (1990). *O que é teoria*. São Paulo: Brasiliense.
- Prefeitura Municipal de Santa Rosa Secretaria Municipal de Educação (1996), *Proposta Político-Pedagógica e Curricular de Santa Rosa. Ousadia para criar a nova escola*. Santa Rosa Para Todos Governo Municipal.
- Sacristán, J.G. (1998). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Saviani, N. (1994). *Saber escolar, currículo e didática : problemas da unidade conteúdo/metódo no processo pedagógico*. Campinas, SP : Autores Associados
- Shigunov, V. (1997). *Metodologia e estilo de atuação dos professores de educação Física*. Educação Física/UEM 8(1), 29-36
- Silva, S. A. P. S. (1996). *A pesquisa qualitativa em Educação Física*. Revista Paulista de Educação Física. 10(1), 87-98.
- Snyders, G. (1974). *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Soares, C. L. & Taffarel, C.N.Z. & Varjal, E. & Castellani Filho, L. & Escobar, M. O. & Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino de Educação/Coletivo de autores*. São Paulo: Cortez
- Souza Júnior, M. (1999). *O saber e o fazer pedagógico: a educação física como componente curricular ____? isso é história!* Recife: EDUPE
- Souza, E. S. de & Vago, T. M. *O ensino da educação física em face da nova LDB*. In: *Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte. (Org.). Educação Física Escolar frente a nova LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismo e interesses*. (pp.121-140). Ijuí, RS: Sedigraf
- Stake, R. (1983). *Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Educação e Seleção, 3(5), 14-27.
- Taffarel, C.N.Z. (1993). *A formação do profissional da educação - o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. Campinas: Unicamp (Tese de doutorado em educação).

Taffarel, C.N.Z. (1997). *Os parâmetros Curriculares Nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte. (Org.). Educação Física Escolar frente a nova LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismo e interesses.* (pp. 25-61). Ijuí, RS: Sedigraf

Vásquez, A. S. (1990). *Filosofia da práxis.* Rio de Janeiro:Paz e Terra

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- Albuquerque, L. M. B. & Darino, S. C. *Teoria e pratica na pedagogia do movimento: possibilidades e limites*. In: IV Simpósio Paulista de educação Física IBUNESP, 1993.p.32.
- Auras, G.M.T.(1990). *A relação entre teoria e pratica na formação do professor*. Florianópolis - SC, Ced-Ufsc, jul. (mimeo)
- Austin, J.(1990). *Quando o dizer é fazer*. Porto Alegre:Artes Médicas
- Bachelard, G. (1972) *Conhecimento comum e conhecimento científico. Epistemologia: a teoria da ciências questionada por Bachelard, Miller, Cangelhem, Foucault*. In: Tempo Brasileiro.
- Barbier, R.(1985) *Pesquisa - ação na intuição educativa*. Rio de Janeiro: Editor
- Barras,R. (1991). *Os cientistas precisam escrever: Guia de redação para cientistas, engenheiros e estudantes*. 3. Ed. São Paulo, T. A . Queiroz.
- Barreto, A .M.F. (1991) *Professores do ensino de 1º grau: quem são, onde estão e quanto ganham* . In: Estudos em avaliação educacional, fundação Carlos Chagas, jan-jun., p.11-43.
- Becker, F.F. (1993). *Epistemologia do professor - O cotidiano da escola*. Petrópolis : Vozes.
- Becker, H.(1994). *Métodos de pesquisa em ciência sociais*. (M. Estevão. & R. Aguiar, trad.) São Paulo: Hucitec

- Betti, M. (1991). *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento
- Boff, C. (1980). *Teologia e prática*. Rio de Janeiro: Vozes
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora. Lda
- Boufleuer, J.P. (1993) - *Interesses Humanos e currículo: paradigmas , tendências ou dimensões?* In: Educação e realidade, Porto Alegre, 18 (2)
- Campomar, M. C. (1991). *Do uso de "estudo de caso" em pesquisas para dissertações e teses em administração*. São Paulo, v. 26. N.3. p. 95-7. Jul/set. 1991.
- Carraher, D.W. (1983) *Senso critico - do Dia-a-dia às ciências humanas* .São Paulo: Pioneira.
- Carvalho, M. C. de. (1989). *Construindo o saber*. Campinas: Papyrus.
- Castro, C.M. (1997). *A prática da pesquisa*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill.
- Cheptulin, A . (1982). *A dialética Materialista: Categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa Omega.
- Costa, M.V. (1998). Org. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Couto, M. (1996). *Como elaborar um currículo*. Rio de janeiro: Livro Técnico.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e continua de educadores/professores*. Portugal: Porto Editora.

Crum, B. (1993). *A Crise da Identidade da Educação Física Ensinar ou não ser, eis a Questão*. Boletim SPEF, 7(8), 133-148.

Demo, P.(1989). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo : Atlas

Demo, P.(1991). *Pesquisa - Princípio científico e educativo*. São Paulo; Cortez

Devis, D. J. (1996). *Educación física, deporte y currículum : investigación y desarrollo curricular*. Madrid : Visor Dis., S.A

Doll Jr. W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática da observação de classes: uma estratégia de formação de professores* . Lisboa: INIC.

Farinatti, P. T. V. (1992) *Pesquisa em educação física no Brasil: por um compromisso com a evolução*. In: SBDEF - *Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Fazenda, I.C. (1989) (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo:Cortes.

Fazenda, I.C., et al. (1991) *A prática de ensino e o estagio supervisionado*. Campinas-São Paulo:Papirus.

Ferreira, V.L.C.(1984). *Prática de Educação Física no primeiro grau*. São Paulo:Ibrasa.

Freire,P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.

Freitas, L.C. de (1991). *Parâmetros teórico-metodológicos para a pesquisa no campo da teoria pedagógica: O caso do LOED*. Campinas:Unicamp. (mimeo)

Garcia,W.E. (1977). *Educação: Visão Teórica e Prática pedagógica*. São Paulo: McGraw-Hill.

- Garrett, A. A. (1998). *A entrevista: seus princípios e métodos*. Rio de Janeiro: Agir
- Goergen, P. (1979). *Teoria e Prática: problema básico da educação*. In: RESENDE, A. M.(org.) : *Iniciação Teórica e Prática às ciências da educação*. Rio de Janeiro: Vozes
- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis- R.J: Vozes.
- Gressler, L. A. (1983). *Pesquisa Educacional* . São Paulo: Loyola.
- Guedes, O . C. (1997).(org.) *Atividade Física : Uma Abordagem Multidimensional*, João Pessoa: Idéia, 237p.
- Habermans, J.(1974). *Teory and Practice*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1990). *Teoría y praxis*. Madrid : Editora Tecnos, S.A
- Kaplan, A . (1972) *A conduta na pesquisa - metodologia para as ciência do comportamento*. São Paulo: Herder.
- Kolyniak F. C. (1995) *Teoria, pratica e reflexão na formação do professor em educação física*. Anais do Simpósio Paulista de educação Física, 5. Rio Claro: Unesp.
- Kunz, E. (1991). *Educação Física ensino e mudanças*. Ijuí: Ed. Unijui.
- Kunz, E. (1994). *Transformação Didático - Pedagógico*. Ijuí: Ed. Unijui.
- Labes, E. M. (1998). *Questionário: do planejamento à aplicação na pesquisa*. Chapecó: Grifos.
- Lakatos, E.M. & Marconi, M.A . (1982). *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas

- Luckwsi, C.C. (1983). *Equívocos teóricos na prática educacional. Estudos e pesquisas*. Rio Janeiro: Abt
- Manoel, E.D.J.A. (1995). *A contribuição das áreas de pesquisa para a prática profissional*. In: V Simpósio Paulista de Educação Física IB UNESP - Rio Claro - SP,. Anais. P.14
- Marconi, M.A . & Lakatos, E.M. (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo:Editora Atlas S.A
- McCarthy, T. (1987). *La teoria crítica de Jürgen Habermas*. Madrid : Editora Tecnos, S.A
- Mizukami, M.G.N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Moles, A . (1971) *A criação científica*. São Paulo: Perspectiva.
- Morais, R. (1986). *O que é ensinar*. São Paulo: EPU
- Moreira. F.A. & Silva, T.T. (1995). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Rangel, M. (1988). *Currículo de 1º e 2º Graus no Brasil*. Petrópolis: Vozes
- Richardson, R. J. et al. (1985). *Pesquisa Social : métodos e técnicas*. São Paulo : Atlas
- Ruiz, I. A .(1977) *Metodologia científica - Guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas.
- Santin, S. (1987). *Educação Física: Uma abordagem Filosófica da Corporeidade*. Ijuí: Unijuí Ed.
- Saul, A .M . (1988). *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e á prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez e Autores Associados

Saviani, D.(1982). *As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. Cadernos de pesquisa* .Agosto nº 42

Saviani, Demerval.(1980) *Educação senso comum a consciência filosófica*. São Paulo: Cortez

Saviani, N. (1994). *Saber escolar, currículo e didática : problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP : Autores Associados

SBDEF. (1991). *Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Selltiz et al. (1965). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo : EPU

Serbino,R.V. & Ribeiro, R. (1998). *Formação dos professores. Iria & B. Notas sobre o currículo na formação do professor: teoria e prática*. São Paulo: UNESP

Severino, A .J.(1986). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo:Cortez

Shigunov, V. & Pereira, V.R. (1994). *Pedagogia da Educação Física*. São Paulo: Ibrasa.

Silva, I. H. & Azevedo, J.C.(1995) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes.

Silva, M. O . S. & Souza, S.M.P.S. (1984) *Prática de investigação-ação*. São Paulo: Cortez

Silva, T.M.N. (1990) *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU.

Taffarel, C.N.Z.(1994). *Proposta para eixos orientadores de um curso de Pós-Graduação a nível de especialização em metodologia do ensino da Educação Física. Motrivivência. Ano V, Nº5,6,7.*

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais : a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo : Atlas

Veiga, P. A. & Cardoso, M. H. F. (1995). *Escola Fundamental Currículo e Ensino.* Campinas- S.P: Papirus

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.* Lisboa:Educa

ANEXOS

ANEXO 1
CARTA AOS PROFESSORES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Caro(a) Colega,

Vimos por meio desta convidá-lo (a), a participar de uma pesquisa que estamos desenvolvendo no curso do mestrado de Educação Física, da Universidade Federal de Santa Catarina. Nosso objetivo é analisar a relação entre teoria e prática no processo de ensino dos professores de Educação Física do ensino fundamental. Contando que esteja disposto a colaborar com este estudo solicitamos que responda o questionário que segue em anexo, **ressaltamos**, que estas informações terão como único propósito, o desenvolvimento desta pesquisa garantindo desta forma, o **anonimato** e o **sigilo** das informações.

As opções deste questionário são de múltipla escolha; caso você verifique mais de uma opção de resposta, assinale as que considera mais significativas, sempre enumerando-as por ordem de ocorrência, considerando o **número um**, o mais freqüente. Utilize o espaço “**Comente**” para acrescentar informações se assim o desejar.

O resultado desta pesquisa será divulgado para a banca examinadora e demais interessados, até o final do mês de fevereiro do ano 2000, no auditório do Centro de Desportos -CDS da Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC.

Sua opinião é muito importante, desde já, agradecemos a sua atenção. Um grande abraço.

Atenciosamente,

Cléia Inês Rigon Dorneles
Mestranda

Prof. Dr. Viktor Shigunov
Orientador

ANEXO 2

Questionário

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

INFORMAÇÕES PESSOAIS:

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

Idade: _____ anos

Estado civil: ☐ solteiro (a) ☐ casado (a)
☐ divorciado (a) ☐ viúvo (a)
☐ desquitado (a)

Formação:

2º Grau - Curso: _____

Graduação - Curso: _____

Pós-Graduação: ☐ Sim ☐ Não

Qual? _____

Tempo de serviço em docência:

no ensino: _____ anos _____ meses

na Escola atual: _____ anos _____ meses

Situação Funcional: ☐ Efetivo ☐ Contratado ☐ Substituto (contrato emergencial)

Remuneração mensal:

☐ 1 à 3 salários mínimos

☐ 3 à 6 salários mínimos

☐ 6 à 9 salários mínimos

☐ Mais de 10 salários mínimos

Série que atua:

4ª Série ☐ 5ª Série ☐ 6ª Série ☐ 7ª Série ☐ 8ª Série ☐

Outras: _____

PLANEJAMENTO

1- O planejamento anual de Educação Física é realizado com os demais profissionais da área que atuam na escola?

☐ Sempre ☐ Muitas Vezes ☐ Poucas Vezes ☐ Nunca

Comente _____

2- Você segue a proposta curricular do município ao planejar as aulas de educação Física?

☐ Sempre ☐ Muitas Vezes ☐ Poucas Vezes ☐ Nunca

Comente _____

3- Você acredita que a proposta curricular do município justifica as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física na sua escola?

() Sempre () Muitas Vezes () Poucas Vezes () Nunca

Comente _____

4- Qual a conduta que você tem em relação a novas propostas curriculares que são apresentadas para serem implementadas na escola?

() Aceita por achar importante
 () Aceita com algumas restrições
 () Aceita e procura introduzir algumas alterações
 () Rejeita após analisar a proposta
 () Rejeita terminantemente

Comente _____

CONTEÚDO

1- Em que consiste o conteúdo veiculado nas aulas de Educação Física?

() Prática pela prática
 () Preferências de conhecimentos dominado pelo professor
 () Modismo, atividades do momento (Influência da mídia)
 () Seguir uma proposta curricular do município

Comente _____

2- Qual o conteúdo que predomina nas aulas de educação Física? (enumere, por ordem crescente de ocorrência, considerando o número um, o mais freqüente)

() Atividades esportivas () Atividades recreativas
 () Ginástica () Dança
 () Jogos de Salão () Caminhada
 () Outras _____

3- Você repensa sua prática pedagógica com o objetivo de modificar as suas aulas?

() Sempre () Muitas Vezes () Poucas Vezes () Nunca

Comente _____

4- Em que você sustenta a sua prática pedagógica?

- () Pela vivência de situações das práticas profissionais
 () Pela reflexão da prática pedagógica
 () Pela atualização contínua da prática
 () Conhecimento sobre teorias
 () Conhecimentos adquiridos no curso de graduação

Comente _____

PROCESSO DE ENSINO

1- Para você teoria é:

Assinale somente uma alternativa.

- () Especulação, discurso vazio desvinculado da realidade vivida no concreto
 () Produções teóricas do conhecimento.
 () Conjunto de conhecimentos não ingênuos, que se propõe a explicar, elucidar, e unificar um dado domínio de problemas que se oferecem a atividade prática

2- Para você prática é:

Assinale somente uma alternativa.

- () Observar, contemplar, refletir.
 () Experiência desvinculada da teoria, ação desprovida de sentido.
 () Saber provido da experiência, e ao mesmo tempo aplicação da teoria
 () Situações concretas de ensino, observados e vivenciados pelo aluno
 () Transformações das produções teóricas

3- Você relaciona conteúdos teóricos com os conteúdos práticos, nas aulas de Educação Física?

- () Sempre () Muitas Vezes () Poucas Vezes () Nunca

Comente _____

4- Você busca explicações nos estudos teóricos para os problemas vivenciados no decorrer de suas aulas?

- () Sempre () Muitas Vezes () Poucas Vezes () Nunca

Comente _____

5- Porque a prática rejeita determinadas teorias?

- () Estão desvinculadas da realidade escolar
 () São de difícil aplicabilidade
 () Dificuldade na compreensão de sua fundamentação teórica

Comente _____

6- Você segue alguma teoria para fundamentar a sua prática pedagógica?

- () Sempre () Muitas Vezes () Poucas Vezes () Nunca

Comente _____

7- Você poderia dizer que é um professor (a):

- () Mais prático do que teórico
 () Mais teórico do que prático
 () Teórico/prático

Comente _____

8- Você concorda com os enunciados abaixo?

Segundo Garcia (1977):

a) “A medida que os educadores conseguirem incorporar à prática, eles estarão abrindo um caminho para o relacionamento entre teoria e prática.”

- () Sim () Não

b) “A teoria, ao assumir um caráter de indicar o que deve ser feito, também está procurando refazer a prática no sentido de que ela cumpra melhor suas funções.”

- () Sim () Não

Comente _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1- Assinale as dificuldades que você vivenciou com maior intensidade nos estágios do curso de magistério e ou graduação: (enumere, por ordem crescente as dificuldades, considerando o número um, o mais intenso)

- () Turmas numerosas
 () Turmas heterogêneas
 () Falta de material

() Relacionar os conteúdos teóricos com os conteúdos práticos

() Disciplina dos alunos

() Outros _____

2- O Curso de Graduação contribuiu efetivamente, para você adquirir uma postura pedagógica teórica ou prática?

() Teórica () Prática

Comente _____

FORMAÇÃO CONTINUADA

1- Você tem como hábito participar anualmente de cursos de aperfeiçoamentos ou eventos científicos?

() Sempre () Muitas Vezes () Poucas Vezes () Nunca

Comente _____

2- Nos últimos dois anos, você participou de algum curso de aperfeiçoamento na área da Educação Física ?

Sim () Não ()

Quais:..... Ano:..... Carga Horária

Quais:..... Ano:..... Carga Horária.....

Cursos promovidos ou financiados pela Secretaria Municipal de Educação: _____

3- A Formação Continuada contribui para a prática pedagógica do professor?

() Sempre () Muitas Vezes () Poucas Vezes () Nunca

Comente _____

4- Você tem conhecimento sobre os eventos científicos oferecidos pela Universidade local?

() Sempre () Muitas Vezes () Poucas Vezes () Nunca

Comente _____

MUITO OBRIGADO!

ANEXO 3
Protocolo da entrevista

1. Protocolo da Entrevista

- 1) Você poderia falar um pouco sobre a sua história de vida: seus sonhos, ideais, sua experiência como aluno, seu início de carreira, quais eram suas expectativas. ?
- 2) O que o curso de graduação contribuiu para sua prática docente?
- 3) Fale como você trabalha com os conteúdos teóricos e os conteúdos práticos?
- 4) O que você entende por teoria?
- 5) O que você entende por prática?
- 6) A proposta curricular do município mudou a sua prática pedagógica?
- 7) O que você considera investimento na sua carreira, na sua profissão?
- 8) Quais os fatores que lhe trazem satisfação, e quais os que lhe trazem insatisfação em sua prática docente?
- 9) Quais os impactos destes fatores em sua prática pedagógica?
- 10) Na sua opinião qual é sua profissão: professor ou pesquisador? Existe separação?
- 11) Você vê alternativas de trabalho, em sua profissão? Você escolheria ser professor novamente?
- 12) Você teria condições de fazer mudança profissional, hoje?
- 13) O que você diria ao sistema municipal de ensino em relação ao ensino de educação física?
- 14) Nós conversamos sobre, profissão, ensino, motivação, investimento, satisfação e insatisfação... você gostaria de complementar com alguma coisa que não conversamos e você acha necessário relatar?

ANEXO 4

Guia de observação

GUIAS (GRELHAS) DE OBSERVAÇÕES: (Alisson 1998)

Escola:

Professor:

Turma:

Turno:

Horário:

Nº de aulas observadas:

Nº de aulas semanais:

Data:

COMENTÁRIO ANTES DA AULA:

OBSERVAÇÕES DURANTE A AULA:

- Preparação do material e o espaço físico:
- Estratégia do professor sobre a organização e evolução da aula:
- Feedback do professor:
- Participação, motivação e domínio do conteúdo:
- Metodologia utilizada:
- Postura do professor frente aos problemas no decorrer da aula:

COMENTÁRIOS DEPOIS DA AULA:

OBSERVAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS:

- Qual a situação sócio-econômica da escola?
- Qual a reputação da escola na comunidade?
- Do que é que os professores se queixam?
- Quantos professores de educação Física tem na escola?
- Qual a média de alunos por turma?.
- As turmas são mistas ou por gênero para as aulas de Educação Física?
- Qual a carga horária dos professores na escola, e qual a média da carga horária?
- Quais as características dos registros relativos aos alunos, planejamento e ensino?

Quais as experiências dos alunos com atividades teóricas?

- Como é que os professores se comportam quando o diretor entra na quadra?

Quais os professores mais populares da escola? O que é que parece fazê-los populares entre os professores e entre os alunos?

ANEXO 5
Fotos das escolas pesquisadas







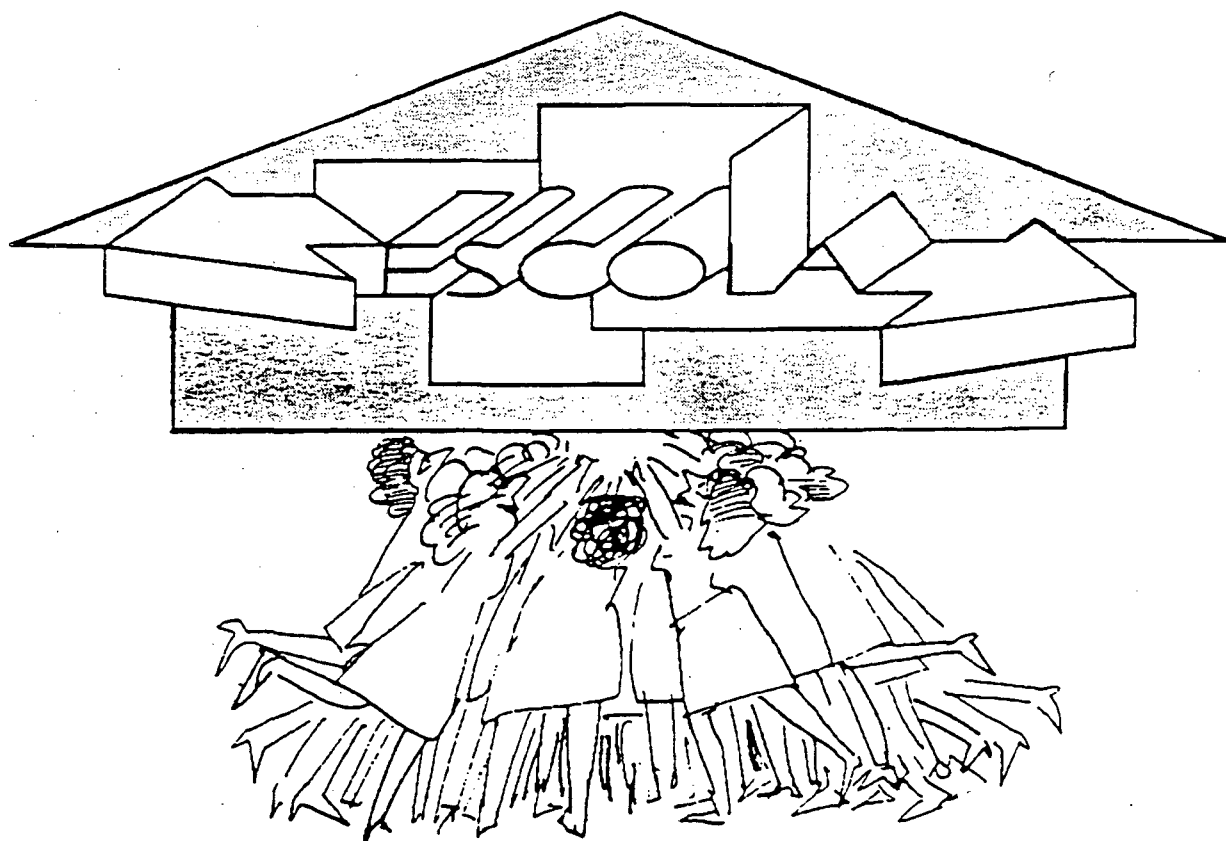


ANEXO 6

Proposta político pedagógica e curricular do município

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA ROSA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E CURRICULAR DE SANTA ROSA



OUSADIA PARA CRIAR A NOVA ESCOLA



Santa Rosa
PARA TODOS
GOVERNO MUNICIPAL

1993 - 1996
2ª Edição

PREFEITO MUNICIPAL

Osmar Gasparini Terra

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rosalvo Luis Sawitzki

DIRETORA ADMINISTRATIVA

Teresa Neumann de S. Christensen

DIRETOR PEDAGÓGICO

Celso José Martinazzo

SUPERVISORAS

Leila Rúbia Zielke Rebellato

Isaura Dewes da Silva

COORDENADORAS

Rosemari A. Tokunaga - Ciências e Matemática

Tânea Maria Nonemacher - Português e Inglês

Roseli Führ Schaefer - Estudos Sociais

Morgana M. Colla Mattia - Currículo por Atividades

Hedi Maria Hermes - Ensino Noturno

Cléia Inês Rigon Dorneles - Educação Física

Sônia Barcellos - Creches

COLABORADORAS

Josiane Ribeiro - Digitação

Tânea Maria Nonemacher - Revisão

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	07
PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E CURRICULAR.....	08
MARCO REFENCIAL	
MARCO SITUACIONAL.....	09
MARCO DOUTRINAL.....	10
MARCO OPERATIVO.....	11
REFERENCIAL TEÓRICO DA EQUIPE DIRETIVA.....	14
Sugestões Bibliográficas.....	15
CRECHES	
Referencial Teórico.....	16
Objetivo Geral.....	16
Objetivos Específicos.....	16
Rotina em Creche.....	18
O Bercário.....	18
O Maternal.....	19
O Jardim de Infância.....	19
Sugestões Bibliográficas.....	20
SÉRIES INICIAIS	
Referencial Teórico.....	21
Pré-Escola.....	22
Temas e Conteúdos da Pré-Escola.....	23
1ª SÉRIE	
Português.....	24
Matemática.....	25
Ciências.....	26
Estudos Sociais.....	28
2ª SÉRIE	
Português.....	29
Matemática.....	30
Ciências.....	30
Estudos Sociais.....	31
3ª SÉRIE	
Português.....	32
Matemática.....	33
Ciências.....	34
Estudos Sociais.....	35
Educação Física 1ª, 2ª e 3ª Séries.....	36
Ensino Religioso	
Objetivo.....	37
Pré-Escola.....	37
1ª Série.....	37
2ª Série.....	38
3ª Série.....	38
Sugestões Bibliográficas.....	38
PORTUGUÊS	
Referencial Teórico.....	40
Objetivo Geral.....	40
Objetivos Específicos.....	41
4ª Série.....	41
5ª Série.....	42
6ª Série.....	44
7ª Série.....	46
8ª Série.....	48
Sugestões Bibliográficas.....	50
INGLÊS	
Referencial Teórico.....	51
Objetivo Geral.....	51
Objetivos Específicos.....	51
6ª Série.....	51
7ª Série.....	52
8ª Série.....	52
Sugestões Bibliográficas.....	52
MATEMÁTICA	
Referencial Teórico.....	53
Objetivo Geral.....	55

4ª Série.....	55
5ª Série.....	56
6ª Série.....	57
7ª Série.....	58
8ª Série.....	59
CIÊNCIAS	
Referencial Teórico.....	61
Objetivo Geral.....	62
4ª Série.....	63
5ª Série.....	63
6ª Série.....	64
7ª Série.....	65
8ª Série.....	67
Sugestões Bibliográficas.....	67
HISTÓRIA	
Referencial Teórico.....	70
Objetivo.....	71
5ª Série.....	71
6ª Série.....	71
7ª Série.....	72
8ª Série.....	73
GEOGRAFIA	
Referencial Teórico.....	74
Objetivo.....	74
4ª Série - História e Geografia.....	75
Geografia	
5ª Série.....	76
6ª Série.....	76
7ª Série.....	77
8ª Série.....	78
Sugestões Bibliográficas.....	79
EDUCAÇÃO FÍSICA	
Referencial Teórico.....	81
Objetivo.....	82
4ª Série.....	82
5ª Série.....	83
6ª Série.....	84
7ª Série.....	85
8ª Série.....	86
Sugestões Bibliográficas.....	87
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	
Referencial Teórico.....	88
Objetivo Geral.....	88
4ª Série.....	88
5ª Série.....	88
7ª Série.....	89
Sugestões Bibliográficas.....	90
ENSINO RELIGIOSO	
Referencial Teórico.....	90
Objetivo.....	91
4ª Série.....	91
5ª Série.....	91
6ª Série.....	92
7ª Série.....	92
8ª Série.....	93
Sugestões Bibliográficas.....	93
ENSINO NOTURNO	
Contribuições Históricas para um Referencial Teórico.....	94
Referências Teóricas.....	95
Proposta Consensual construída pelos professores das Escolas Noturnas Municipais.....	96
Projeto Interdisciplinar do Ensino Noturno.....	96
6ª Série.....	97
7ª Série.....	97
8ª Série.....	97
Sugestões Bibliográficas.....	98

APRESENTAÇÃO

Creemos que a Proposta Político-Pedagógica e Curricular, pensada e sistematizada por todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa, sob a coordenação da Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, deverá continuar se constituindo na obra básica de referência para todos os educadores, pois preenche uma lacuna importante, facilitando o acesso da comunidade escolar a uma fonte muito rica de informações sobre a educação escolar básica.

As escolas da Rede Municipal de Santa Rosa e podemos dizer da região toda, integrantes e artífices deste processo coletivo, a partir de agora, podem empenhar-se para consolidar e implementar, cada qual no tempo de suas necessidades e possibilidades, este desafiante projeto.

O Documento foi escrito, revisado e agora publicado em sua segunda edição, com o objetivo de garantir o registro do resultado das análises e dos avanços de uma proposta exequível de educação e tem a pretensão de transcender interesses eventuais de pessoas, grupos ou de administrações político-partidárias. Neste sentido é necessário que o processo seja pautado por um caráter de recorrência e por decisões consensuadas de forma democrática e participativa.

A sociedade, a educação, a escola, o conhecimento, o educador-educando, enfim, o currículo escolar, no seu sentido mais amplo, foram os temas geradores centrais que favoreceram o contexto das discussões, ressaltando sempre as características fundamentais do processo educativo que são: a criatividade, a paixão, o prazer, a ousadia, a criatividade, o diálogo e a competência.

Porém, precisamos estar vigilantes para não cair em posturas dogmáticas decorrentes de cartilhas didáticas, assentadas sobre conteúdos fragmentados e metodologias tradicionais de ensino; vamos redobrar esforços na educação para todos e por todos, na perspectiva de pesquisas e aprendizagens significativas, de práticas curriculares incluídas e progressistas, de diferentes vozes e culturas.

Vamos assumir esta Proposta! Este é um desafio que coloca o Professor como agente de cidadania e qualifica sempre mais o espaço educativo-pedagógico da escola, situando-a como uma instância imprescindível no rumo das transformações sociais mais amplas.

Ao final, devemos registrar um agradecimento todo especial:

- aos diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e, sobretudo, aos profissionais da educação da rede municipal que participaram e empenharam-se para a concretização deste trabalho;
- aos alunos, pela reciprocidade na experimentação das ações propostas;
- aos palestrantes e demais interlocutores que contribuíram no processo de construção do conhecimento; e
- à comunidade escolar, em geral, pelo apoio.

Santa Rosa, dezembro de 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E CURRICULAR

A Proposta Político-Pedagógica e Curricular da Rede Municipal de Ensino, inspirada nos princípios de uma educação PROGRESSISTA, PÚBLICA e POPULAR, é resultado de um amplo processo de estudo e reflexão de toda a comunidade educativa ao longo dos últimos anos.

Foi construída e legitimada a partir de dois pressupostos de ação: o planejamento participativo e a qualificação constante dos profissionais da educação.

Para não ser improdutiva, a escola deve repensar e redefinir sua identidade e sua função específica de forma permanente. Ela deve responder a questões como: Qual a sua tarefa central e peculiar? Quais as outras funções que lhe são pertinentes? Como se realiza o processo ensino-aprendizagem? Quais os temas que devem ser trabalhados no sentido de contemplar a todas as culturas? Quais as tarefas que não são compatíveis com sua vocação histórica e com o momento atual?

A proposta é um referencial de caráter provisório, que visa garantir uma certa unidade à ação pedagógica no cotidiano da escola. Ela conceitua as finalidades sócio-políticas da educação; resgata as bases da ação pedagógica da escola e do conhecimento; articula as diferentes áreas e níveis dos saberes; sugere conteúdos e bibliografias atualizadas; enfim, estabelece parâmetros mínimos para uma escola cidadã, mediadora e instituinte de uma nova ordem social. É, em síntese, um produto e, ao mesmo tempo, um ponto de partida para a busca e preocupação constante de toda a comunidade educativa: a qualificação da educação através da reestruturação curricular.

A reestruturação curricular significa um espaço tempo dedicado para repensar o dia a dia da escola. O currículo é na realidade a vida da escola. É no e pelo currículo escolar que identificamos as concepções de educação, valores, cultura e conhecimento presentes na comunidade escolar; é portanto, a identidade da escola.

Ao longo do tempo o currículo foi compreendido e conceituado de diferentes formas. A mais usual é aquela que considera currículo sinônimo de conteúdos mínimos. Atualmente compreendemos o currículo num sentido mais amplo, ou seja, como um espaço de luta, de organização, de construção coletiva que deve provocar uma revisão das formas de organização e funcionamento de toda a escola, levando a uma maior articulação das esferas administrativas e pedagógica. Entendemos que o currículo envolve, necessariamente escolha, seleção e decisões o que significa incluir uns e excluir outros. Repensar o currículo, exige um repensar criativo e reflexivo de todo um contexto, gera conflitos, cria resistências, no entanto, é nesta dinâmica que se desenvolve um projeto educativo que objetiva a formação de cidadãos conscientemente organizados. A reconstrução curricular visa alcançar práticas pedagógicas mais democráticas e compatíveis com a realidade social do aluno, oportunizando aos professores uma criteriosa reflexão e tomada de decisões sobre: o objeto específico de cada disciplina, área e/ou série; a seriação, organização e seleção de conteúdos de ensino, que devem ser vivos, atuais e significativos, tratados sistematicamente e em estreita relação com metodologias apropriadas de ensino; a permanente investigação científica e construção do conhecimento; a produção e a divulgação de textos didáticos.

O currículo pois, deve constituir-se num processo de tematização da vida. "São as práticas culturais concretas em que se envolve a comunidade local e, de modo especial, os educandos, são elas que devem definir os temas que correlacionam no currículo escolar, com vistas a serem melhor entendidos e trabalhados sob forma dos conhecimentos com que lida a escola" (Marques, 1993: 14). Isto exige de nós professores uma nova postura, uma prática fundada nos anseios da comunidade e compartilhada nas relações escolares garantindo que o desvendar dos temas seja uma contribuição significativa para os que buscam na escola a construção de sua autonomia e cidadania plena.

MARCO REFERENCIAL

MARCO SITUACIONAL

Numa análise da conjuntura atual, a nível mundial, constatamos a maciça dominação dos países desenvolvidos sobre os subdesenvolvidos. É uma dominação social, política-cultural, religiosa e econômica, provocando, assim, no contexto brasileiro, o cenário de uma população marginalizada, desprovida de uma qualidade de vida digna.

Uma sociedade caracterizada pela acentuada concentração de renda, resultante do modo de produção capitalista, que traz conseqüências que marcam o homem de forma desesperada, deixando-o na insatisfação, na angústia e no egoísmo.

Estas marcas estão presentes nos nossos representantes políticos, responsáveis pelo dimensionamento da sociedade civil, nos empresários e, sobretudo, muito divulgadas nos meios de comunicação social, deturpando a opinião pública e gerando a convivência individualista.

A nova configuração do capitalismo mundial produz um cenário atual que tem como características:

- a transnacionalização do capital e a impossibilidade dos Estados regularem o capitalismo privado;
- o Neoliberalismo e suas políticas de privatizações;
- as grandes decisões econômico-financeiras que afetam decisivamente a vida de milhões de seres humanos, tomadas sem nenhum aval e controle democrático;
- o intenso predomínio do capital financeiro especulativo sobre o capital produtivo;
- as grandes corporações multinacionais trabalham para um potencial de consumidores que exclui a maioria da população. O planejamento econômico é realizado a partir dessa realidade com fortes intercâmbios intra e inter-blocos com arranjos de interesse, vantagens e exclusões.
- a tecnologia avançada, automação e cibernética que caracterizam um modo capitalista e industrial de produção poupador de mão-de-obra com um aumento preocupante do número de desempregados;
- o fortalecimento das oportunidades para o capital em contraste com a letargia dos movimentos e organizações populares, decretando cada vez maior desigualdade de oportunidades e condições;
- a insatisfação com a desigualdade de oportunidades que leva a uma visão religiosa marcada pelo fanatismo, pelo sincretismo e pelas crendices;
- o descrédito nas experiências e organização de regime socialista com o fortalecimento e defesa ideológica da economia de mercado.

A educação se desenvolve dentro deste contexto. As relações sociais influem fortemente no processo educativo, distanciando a escola do seu objetivo e da função maior. Fica relegada às formas assistencialistas e compensatórias prejudicando os programas de combate ao Analfabetismo e Pesquisa Científica. Além disso, as parcelas do orçamento nacional destinada à Educação decrescem sistematicamente.

A perplexidade das relações (governo e sociedade) tem gerado a falta de movimentos sociais que levam as pessoas a reivindicarem o pleno uso da sua cidadania.

Nossa região fortemente influenciada pelas atitudes dos governos (Federal e Estadual), encontra uma série de dificuldades devido à falta de descentralização do poder, de verbas e, sobretudo, a falta de representatividade junto aos órgãos governamentais.

Carecemos de mercado de trabalho, o que provoca uma grande desestruturação familiar e a emigração para grandes centros.

A falta de uma política agrícola continua fortalecendo a organização e o poder dos grandes latifúndios, comprometendo a vida do homem do campo, ocasionando o êxodo rural e os grandes inchaços nas zonas periféricas da cidade.

No setor da agropecuária buscou-se uma maior conscientização, evitando queimadas, priorizando o plantio direto e visando fomentar a policultura. O projeto de instalação do Frigoaves traz expectativa econômica e se tornará mais uma das opções para o homem de campo, além de gerar novos empregos.

O surgimento e a consolidação da Universidade Regional UNIJUÍ - Campus Santa Rosa, da Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas, da Faculdade de Educação Artística da Fundação Educacional Machado de Assis e do Pólo Regional de Ciências e Tecnologia (PRCT) têm contribuído no sentido de criar um novo ânimo, pois, vivíamos num período de estagnação profunda. Sabemos das limitações de acesso e permanência na Universidade, no entanto os municípios da região vêm encontrando formas de possibilitar o ensino de 3º Grau a um maior número de jovens, num sistema de bolsas de estudo e programas de incentivo financeiro para o quadro de profissionais, visando a especialização na parte pedagógica.

A Administração Municipal, embora tenha esbarrado em uma série de dificuldades, tem conseguido realizar ações significativas, sobretudo neste último ano.

No aspecto educacional priorizou atualização e aperfeiçoamento constantes do professor, patrocinou encontros a nível Municipal, Regional e Internacional (ACPMs). Promoveu a gestão democrática da escola e da educação, oportunizando a toda comunidade educativa a possibilidade de reflexão e de redirecionamento das opções político-pedagógicas do processo educacional e garantiu transporte e alimentação gratuita aos alunos.

No setor de cultura, investiu-se em projetos como: Escola vai ao Cinema, Musicante vai à Escola, Festa Junina Popular, Fenasoja, Pôr-do-Sol, Cooperativismo nas Escolas, Semana do Meio Ambiente, além de oportunizar inúmeras modalidades de jogos, lazer e recreação.

É a partir desse contexto sócio-econômico-cultural que caminhamos para uma proposta de Educação Progressista, Pública e Popular.

MARCO DOUTRINAL

O ideal da sociedade que propomos é resultante de um processo histórico reflexivo, devendo ser revisado e aperfeiçoado continuamente.

Buscamos uma sociedade nova, justa e igualitária que garanta:

- condições e oportunidades iguais de acesso aos bens comuns, como alimentação, saúde previdenciária, educação comprometida com a transformação social, transporte, habitação e lazer;

- o usufruto dos bens tanto os naturais como os resultantes do trabalho humano, sobretudo, resultante da Ciência e Tecnologia, oportunizando condições de trabalho e de emprego, opções para as classes populares, aperfeiçoamento profissional, salários dignos e autonomia para as organizações comunitárias e/ou sindicais;

- o resgate, a preservação e a produção da cultura, o acesso à ciência, à produção científica e tecnológica, às fontes de informação (imprensa escrita, falada e televisionada), aos movimentos de livre expressão e criatividade, possibilitando a reflexão e o desenvolvimento multilateral de todos os seus membros;

- o exercício livre e consciente da cidadania, bem como a participação nas grandes decisões da sociedade com liberdade de expressão e organização associativa e político-partidária;

- a liberdade de credos e práticas religiosas;

- a eliminação de qualquer tipo de preconceitos e de outras manifestações segregacionistas próprias ou inerentes ao processo de globalização econômica e cultural da pós-modernidade;

- a recuperação da confiança, da auto-estima e da paixão por um novo projeto histórico (social e pedagógico) de forma participativa e democrática.

Nessa sociedade entendemos o homem não como um indivíduo isolado mas, fundamentalmente, enquanto membro de uma sociedade que atua como força viva e geradora de construção histórica.

Entendemos o homem como:

- um ser social, prático-produtivo e histórico que estabelece relações com os outros e com o mundo, visando garantir a sobrevivência, a preservação e continuidade histórica da humanidade;

- um ser incluso, em busca da realização de suas potencialidades de crescimento e de plenitude;

- um ser único e original com possibilidade objetiva de participar na construção do mundo;

- um ser aberto e dinâmico de e/em contínua mudança, que aspira por justiça, liberdade e felicidade;

- um ser que, embora limitado, possui condições de interferir na realidade existente pelo trabalho, para atender e superar as necessidades básicas e sociais.

MARCO OPERATIVO

Propomos uma educação fundamentada na pedagogia PROGRESSISTA, na dimensão pública e popular.

A educação que o Município de Santa Rosa assume, requer o comprometimento que pressupõe a modificabilidade das estruturas sociais existentes e acredita numa sociedade presente-futura diferente da passada-presente. O paralelo parte da compreensão histórica, crítica e dialética da formação social atual, procurando transformá-la no sentido de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

O comprometimento se manifesta na prática de relações democráticas, na articulação com movimentos populares e sindicais, no engajamento e participação em partidos políticos, no exercício da liberdade da cidadania.

A pedagogia progressista parte de uma análise da realidade, por isso é crítica e revolucionária. Ao mesmo tempo, aposta numa transformação dessa realidade atual existente, por isso é considerada uma pedagogia transformadora.

A dimensão pública da Educação refere-se a uma educação garantida a todos os cidadãos, tendo caráter de gratuidade, de acesso e permanência, sendo obrigatória como dever dos órgãos públicos.

A educação popular preocupa-se em formular um conjunto de práticas para desenvolver com a maioria da população, uma nova concepção de mundo, de

história e de sociedade. Esta visão deve necessariamente diferenciar-se da visão consensual Neo-liberal que, embora pregue a mudança, sempre se utiliza das instâncias ideológicas e, até mesmo, jurídico-políticas para perpetuar o atual estado de coisas.

A educação popular, para lograr maior êxito, atua de forma conjunta e simultânea com os demais grupos organizados da sociedade (partidos políticos, sindicatos, associações, credos religiosos) com a finalidade de suscitar novas formas de pensar e de propor um novo projeto histórico alternativo.

A escola é um espaço educativo privilegiado pelo fato de ser mediadora e portadora do fermento capaz de influenciar decisivamente no rumo da transformação social que buscamos. Enquanto instituição pedagógica, possui uma natureza e uma especificidade própria que distingue de outras instituições sócio-educativas. Ela é a responsável primeira pela produção, sistematização e socialização do saber. Opera fundamentalmente no campo do conhecimento, valores, idéias, hábitos e símbolos. O saber constitui-se no objeto específico do trabalho escolar.

Apesar da escola, enquanto instituição social, ter sido submetida ao poder político e econômico, representado pelo Estado, conforme a História da Educação, ela pode e deve assumir-se e comprometer-se, compreendendo seus próprios limites e definindo as suas possibilidades concretas.

Na definição do projeto político-pedagógico da escola, deve estar presente todo este contexto, com o propósito de interferir nas relações sociais provocando as transformações necessárias, desmascarando o mito da educação neutra e apolítica.

A prática pedagógica que se faz necessária define-se num processo de ensino-aprendizagem que se realiza pela construção coletiva do saber, a partir das aprendizagens individuais e grupais, resultantes da interação do sujeito com a realidade global. O mundo da vida e a leitura deste é pressuposto que está na base do "para que", do "que", do "como" e do "quando" aprender, direcionando as aprendizagens relevantes e coletivas que devem resultar numa nova visão cultural política.

Em suma, buscamos a escola cidadã, democrática e mediadora da construção de sujeitos autônomos, capazes de pensar e agir coletivamente, na busca de uma sociedade nova.

O educador, entendido como profissional da educação, convicto na vivência e na proposta de valores, com capacidade de acompanhar as transformações do mundo, incluindo-se nessa categoria o Diretor, o Coordenador Pedagógico e o Orientador Educacional, é o responsável pela dinamicidade e qualidade do processo educativo.

Para tanto, é primordial que assuma uma postura sócio-política que propicie a interação entre o conhecimento e a realidade. Postura essa que evidencie o real comprometimento com a transformação social.

Pressupõe-se como agentes de capacitação para uma prática transformadora, a busca constante pelo aperfeiçoamento, crescimento e uma visão crítica do contexto social. Além da competência técnico-didática é necessário comprometimento político, no seu sentido mais amplo.

A prática do educador deve estar alicerçada em princípios teóricos-metodológicos democráticos, que favoreçam a construção e socialização do saber coletivamente elaborado. Nesta dinâmica pedagógica, queremos educar as crianças e adolescentes para serem cidadãos sem medos ou recalques e

agentes de sua própria história. O educador é levado a tornar-se um sujeito crítico, participativo, consciente, criativo e responsável.

Nesta concepção, o trabalho da Secretaria Municipal de Educação, se concretiza à medida que se estabelecem idéias e metas comuns, inspiradas na realidade da escola, professores e alunos.

A Secretaria Municipal de Educação é um órgão composto de uma equipe com funções específicas e intercomplementares, subdivididas em administrativas, burocráticas, de apoio e técnico-pedagógicas.

As funções administrativas consistem em gerir e prover recursos, tanto humanos como materiais, proporcionando o adequado funcionamento das escolas.

As funções burocráticas são importantes devido à responsabilidade e aos cuidados necessários com a vida funcional dos professores e histórico da vida escolar dos alunos.

As funções de apoio visam dar condições para o bom desempenho de todas as funções da Secretaria.

As funções técnico-pedagógicas dizem respeito ao assessoramento às escolas, em assuntos relacionados ao processo educacional. Esta é, sem dúvida, a mais difícil e complexa, dando a natureza e especificidade do trabalho e, para ter sucesso, depende, fundamentalmente, da atuação, competência e criatividade dos profissionais que nela atuam.

Entretanto, embora exista esta multiplicidade de funções, a ação da Secretaria Municipal de Educação deve ser o resultado de um todo integrado e harmônico com identidade de propósito e fins, visando à organização e ao funcionamento da rede escolar.

A Secretaria Municipal de Educação deve ser uma instância educativa:

- que realize a interligação entre Prefeitura-SME-Escola e vice-versa;
- que promova oportunidade de divulgação e troca de idéias entre escolas, provendo suporte e apoio para as mesmas;
- que oportunize a atualização e aperfeiçoamento do corpo técnico-administrativo e pedagógico das escolas;
- que privilegie o trabalho em equipe e decisões colegiadas com o planejamento participativo;
- que assessorar as direções de escolas e professores na busca de alternativas e soluções para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem;
- inspirada e alicerçada em princípios de democracia e participação;
- que promova uma relação orgânica e dialética interinstitucional;
- articulada em Conselho de Diretores Escolares, Conselho Municipal de Educação, Equipe de Saúde Escolar, Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Educacionais, bem como com todas as Secretarias Municipais, pais e entidades civis, para dinamizar o processo de construção de uma proposta pedagógica consensual para o Município de Santa Rosa;
- voltada prioritariamente para os aspectos pedagógicos, educacionais e culturais da Região;
- engajada no processo educativo e cultural da sociedade.

Portanto, a Secretaria Municipal de Educação deverá colocar-se como o elo de mediação entre as escolas. Sem impor projetos de forma autoritária, mas de acordo com as necessidades da educação no Município, dinamizará o processo de construção de uma proposta consensual que garanta, fundamentalmente, **UMA EDUCAÇÃO PROGRESSISTA, PÚBLICA E POPULAR.**

REFERENCIAL TEÓRICO DA EQUIPE DIRETIVA

Considerando a proposta de construir uma Escola Cidadã e Democrática fundamentada numa Pedagogia Progressista e Popular, a equipe diretiva deve ser a dinamizadora da re-construção do projeto político-pedagógico da escola, integrando o trabalho escolar tanto docente como discente, para que este possa se constituir na mola propulsora das transformações sociais. Para isso é indispensável que a educação escolar, administrada por órgão público, possa contar com o apoio e a participação de cada um dos membros que integram a comunidade escolar.

Dinamizar e aperfeiçoar o projeto político-pedagógico da escola significa:

- articular espaços para que a escola e a comunidade trabalhem cooperativamente, comprometidas com a transformação social;
- propor alternativas para construir um currículo escolar que contemple de fato as aspirações e necessidades do aluno e da sociedade atual;
- promover momentos de reflexão e de estudo para troca de idéias, evitando assim o trabalho fragmentado e encaminhando o processo ensino-aprendizagem à construção coletiva do conhecimento;
- fortalecer a discussão e a participação entre a equipe diretiva de forma permanente, pois nela deve transparecer a visão do trabalho coletivo a ser vivenciado na escola.

O **Administrador Escolar** tem como objetivo específico de ação a organização administrativa da escola, devendo promover a articulação e otimização dos recursos humanos, materiais e administrativos para que aconteça a ação pedagógica.

O **Orientador Educacional** tem como objeto a articulação curricular, a reflexão e análise do homem e sociedade que queremos educar. Como ação fundamental, a leitura crítica e permanente do desenvolvimento do aluno e sua interação consigo mesmo e com o meio social onde atua tendo em vista novas práticas sociais.

O **Coordenador Pedagógico** tem como ação fundamental a articulação, a socialização e a construção dos diferentes saberes docentes, a rearticulação teoria e prática, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Ressaltamos nos itens anteriores apenas os objetos específicos do trabalho do Administrador Escolar, Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico, que, articulados, dinamizam a ação e o pensamento do coletivo dos professores.

A eficácia da escola resulta fundamentalmente do trabalho integrado da equipe diretiva, da clareza dos seus valores e metas, da competência técnico-político-pedagógica, tanto pessoal quanto grupal, e da articulação que mantém com a comunidade educativa.

EDUCAÇÃO FÍSICA

1ª, 2ª e 3ª SÉRIES

1. Ginástica

a) Habilidades Motoras Básicas:

- Esquema corporal
- Equilíbrio
- Lateralidade
- Freio inibitório
- Percepção visual, tátil e auditiva
- Contratação
- Relaxação
- Orientação espaço-temporal
- Solução de problemas
- Coordenação motora ampla;
- Coordenação motora fina:
- Ritmo

b) Ginástica com elementos:

Atividades com bastões, bambolê, cordas, saco de areia, bolinhas de meia, 5 marias, pé de lata.

c) Ginástica sem elementos:

Atividades e movimentos naturais de correr, saltar, rastejar, trepar, caminhar, engatinhar, subir, lançar, balancear, arremessar, marchar, ficar em posição de 1,2,3,4,5,6, apoios e organizar-se em diferentes formações: círculos, semi-círculos, concêntricos, colunas, fileiras, dispersos estrela...

2. Jogos

a) Contestes (Desafios: Quem é capaz de...):

b) Jogos Recreativos (Todos)

c) Jogos Mímicos (imitação)

d) Jogos de Mesa (Ping-pong, dominó, vareta, quebra-cabeça)

e) Jogos de Salão (Gincanas de Salão, Matroginástica) Circuitos Motores

f) Jogos Pré-Desportivos (iniciação esportiva) nylon-caçador de rede

g) Pequenos e grandes jogos (sem regras ,com regras e variações de regras)

3. Dança

a) Atividades naturais com ritmo, Ex: picar bola, andar em fila, correr, com o grande grupo.

b) Rodas e brinquedos cantados

c) Dramatização de músicas e brincadeiras com ritmo

d) Sessões historiadas

e) Socialização

f) Danças folclóricas (quadrilha, pezinho)

g) Dança de salão (Xuxa, Macarena, Mamonas, Tchan)

h) Descobrir sons com materiais diversos

Observação:

- Os conteúdos de Educação Física deverão observar o grau de dificuldade das atividades aplicadas em cada série.
- A recreação e a ludicidade devem estar presentes em todos os conteúdos desenvolvidos com os alunos.
- Solução de problemas não é uma habilidade motora básica, é uma habilidade intelectual que permite à criança solucionar, sozinha, diferentes situações a interferência do professor, colegas ou dos pais.

EDUCAÇÃO FÍSICA

REFERENCIAL TEÓRICO

Há muito tempo vêm sendo discutidas, na área da Educação Física, as diferentes correntes e tendências pedagógicas. A Educação Física é, hoje, considerada importante no processo educacional, fundamental na formação total do indivíduo, principalmente, na idade pré-escolar e escolar. E para defender sua presença no quadro geral da Educação, deve ter algo a oferecer que não o seja por outras disciplinas. Sua justificativa enquanto força pedagógica importante na formação do indivíduo e, assim presente na escola, deveria repousar, acima de tudo, sobre seus conteúdos específicos, dominando o seu campo de conhecimento. Buscando autonomia ou sua identidade pedagógica pela valorização de objetos concretos de ensino, que apenas ela pode trabalhar.

Os objetivos da Educação Física estão centralizados no crescimento e desenvolvimento da criança em sua totalidade. Para a consecução de tais objetivos, os educadores profissionais necessitam de uma compreensão profunda da criança como ser que pensa, sente e se move.

Assim, na construção de suas diretrizes didático-pedagógicas específicas, o profissional de Educação Física tem em mente que seu trabalho envolve elementos corporais, culturais, emocionais e intelectuais. Que a Educação Física irá efetuar-se na pedagogia do corpo-mente e não no corpo mecânico, porque precisamos de um corpo para realizar movimentos, de uma mente para pensá-lo, de nossa afetividade para senti-lo e expressá-lo, das habilidades motoras básicas e específicas para realizar os movimentos.

Definimos um referencial no qual acreditamos e tais considerações nos levaram a mudanças na estrutura curricular de Educação Física, propondo uma metodologia que visa à educação corporal, dividindo, assim, os conteúdos em quatro áreas de estudo:

1º JOGOS:

Nesta área de estudos incluímos os jogos: pré-desportivos, recreativos, contestes, pequenos e grandes jogos com baixa e grande organização, de salão, de mesa, mímicos.

2º GINÁSTICA:

Nesta área de estudo incluímos a ginástica: postural formativa, com e sem aparelhos, circuitos motores e escolares, habilidades motoras básicas e específicas, artística, aeróbica.

3º DANÇA:

Nesta área de estudo incluímos a dança: gauchesca, folclórica, da vida cotidiana, expressão corporal, ritmo, deslocamentos no espaço físico, artes cênicas.

4º ESPORTE:

Nesta área de estudo incluímos o esporte e seus fundamentos, sistema de defesa e ataque, o jogo e suas variações, principais regras e sinalética dos árbitros.

É claro que as discussões não se esgotam aqui, porque são inesgotáveis as situações de ensino aprendizagem. Discutindo, analisando, experimentando e avaliando esta proposta é que o grupo de professores de Educação Física tem como meta imperar o senso comum de suas práticas pedagógicas, onde a educação não ocorre apenas na vida escolar do aluno, e que este aluno dê continuidade as suas atividades físicas também fora da vida escolar.

OBJETIVO

Proporcionar o desenvolvimento do movimento corporal e cultural respeitando as individualidades, promovendo a sociabilidade e o senso crítico. Através de atividades específicas a Educação Física visa a construção do saber corporal, cultural, intelectual e social do indivíduo.

4ª SÉRIE

OBJETIVOS:

- Oportunizar grandes jogos onde a criança desenvolva a capacidade de organizar seus próprios jogos e decidir as regras, aceitando as exigências do coletivo.
- Vivenciar a ginástica com e sem elementos, descobrindo diferentes soluções de problemas.
- Reconhecer a dança como resgate cultural das diferentes lendas folclóricas, gauchescas e etnias.
- Proporcionar vivências recreativas que desenvolvam as habilidades motoras básicas e específicas, bem como a criatividade do educando.

1 - JOGOS:

- Jogos pré-desportivos;
- Jogos recreativos;
- Pequenos e grandes jogos;
- Contestes;
- Jogos de baixa e grande organização;
- Jogos de salão e jogos de mesa.

2 - GINÁSTICA:

- Com e sem aparelho;
- Postural;
- Habilidades motoras básicas e específicas;
- Circuitos escolares.

3 - DANÇA:

- Expressão corporal;
- Ritmo;
- Deslocamento no espaço físico;
- Dança da vida cotidiana;
- Danças Folclóricas do RS;
- Artes cênicas.

5ª SÉRIE

OBJETIVOS:

- Oportunizar jogos, empregando os fundamentos técnicos e pensamento tático.
- Realizar análise coletiva e individual de treinamento.
- Identificar diferentes variações de ginástica e seus elementos.
- Identificar habilidades específicas do esporte, a técnica e o emprego das s básicas construídas coletivamente.
- Enfocar o esporte enquanto jogo com suas normas, regras, técnicas e táticas.
- Identificar os diferentes tipos de esportes.
- Reconhecer a dança como manifestação cultural e elemento de ervação da tradição.

1 - GINÁSTICA:

- Artística;
- Circuito Escolar;
- Postural;
- Formativa;
- Com aparelhos;
- Sem aparelhos.

2 - JOGOS:

- Recreativos;
- De Salão;
- De Mesa;
- Desportivos.

3 - DANÇAS:

- Folclóricas;
- Gauchescas;
- Salão;
- Artes cênicas.

4 - ESPORTE:

- Voleibol:
 - * Fundamentos: toque, saque, manchete, cortada;
 - * Sistema de jogo e regras básicas.
- Futebol (salão e campo):
 - * Fundamentos: passe, chute, domínio, drible, condução de bola, cabeceio, ança lateral.
- Handebol:
 - * Fundamentos : passe, drible, arremesso;
 - * Sistema de jogos e regras básicas.
- Basquetebol:
 - * Fundamentos: passe, drible, arremesso, bandeja;
 - * Sistema de jogo e regras básicas.
- Atletismo:
 - * Corridas de velocidade, revezamento e fundo;
 - * Saltos altura e distância;
 - * Arremesso de peso.

6ª SÉRIE

OBJETIVOS:

- Instrumentalizar a capacidade de organização.
- Reconhecer o esporte enquanto processo de trabalho que se diversifica e gera mercados de trabalhos.
- Despertar para a organização de jogos coletivos.
- Reconhecer o Futebol, Basquete, Handebol, como jogos popularmente praticados.
- Analisar o papel de Futebol no contexto sócio-político-econômico e como fundamento cultural.
- Despertar para a vivência e criação de séries coletivas de ginástica.
- Desenvolver através da ginástica, as qualidades físicas.
- Propiciar, através da dança, a interpretação e análise do contexto social, político-econômico.
- Realizar análise coletiva e individual de treinamento

1 - GINÁSTICA:

- Artística - Circuito Escolar;
- Postural;
- Formativa;
- Com aparelhos;
- Sem aparelhos.

2 - JOGOS:

- Recreativos;
- De salão;
- De mesa;
- Desportivos.

3 - DANÇA:

- Folclórica;
- Gauchesca;
- Salão;
- Artes Cênicas.

4 - ESPORTE:

- Voleibol:

- * Fundamentos: Toque, manchete, saque, cortada;
- * Sistema de ataque, defesa e regras básicas.

- Futebol (salão e campo):

- * Fundamentos: passe, chute, domínio, drible, condução de bola, cabeceio, cobrança lateral regras básicas.

- Handebol:

- * Fundamentos: passe, drible, arremesso;
- * Sistema de jogo e regras básicas.

- Basquete:

- * Fundamentos: passe, drible, arremesso, bandeja;
- * Sistema de jogo e regras básicas.

- Atletismo:

- * Corridas de velocidade, revezamento, fundo;
- * Salto altura e distância;
- * Arremesso de peso.

7ª SÉRIE

OBJETIVOS:

- Oportunizar, através da ginástica, o aperfeiçoamento das qualidades físicas.
- Analisar o esporte, enquanto espetáculo esportivo.
- Utilizar jogos com emprego técnico dos fundamentos.
- Praticar esporte com diferentes táticas de jogo.
- Realizar análise coletiva e individual de treinamento.
- Avaliar a aprendizagem da técnica e tática esportiva.
- Analisar os fundamentos básicos dos esportes e especificá-los.
- Despertar para construções coletivas e individuais de dança, a partir da análise de letras de músicas.
- Organizar grupos de dança, enfatizando a expressão corporal como forma de manifestação cultural e comunicação.
- Desenvolver os fundamentos técnicos da dança bem como a expressividade.

1 - GINÁSTICA:

- Artística;
- Postural;
- Formativa;
- Com aparelhos;
- Sem aparelhos;
- Aeróbica;
- Circuito Escolar.

2 - JOGOS:

- Recreativos;
- De salão;
- De mesa;
- Desportivos.

3 - DANÇA:

- Folclórica;
- Gauchesca;
- Salão;
- Artes Cênicas.

4 - ESPORTE:

- Voleibol:

- * Fundamentos: toque, saque, manchete, cortada;
- * Sistema de jogo e regras básicas.

- Futebol (salão e Campo):

- * Fundamentos: passe, chute, domínio, drible, condução de bola, cobrança lateral.

- Handebol:

- * Fundamentos: passe, drible, arremesso;
- * Sistema de jogo e regras básicas.

- Basquetebol:

- * Fundamentos: passe, drible, arremesso, bandeja;
- * Sistema de jogo e regras básicas.

- Atletismo:

- * Corridas de velocidade, revezamento e fundo;
- * Saltos: altura, distância;
- * Arremesso de peso.

8ª SÉRIE

OBJETIVOS:

- Aprimorar as qualidades físicas através de ginástica.
- Identificar o esporte enquanto espetáculo esportivo.
- Organizar grupos de dança, enfatizando a expressão corporal como forma de manifestação cultural e comunicação
- Desenvolver os fundamentos técnicos da dança, através de coreografias construídas pelos discentes.
- Oportunizar o aperfeiçoamento técnico e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos.
- Aprofundar conceitos dos fundamentos, sistema de jogo e regras básicas dos esportes, aumentando o grau de dificuldades.
- Realizar análise coletiva e individual de treinamento.

1- GINÁSTICA:

- Artística;
- Postural;
- Formativa;
- Com aparelhos;
- Sem aparelhos;
- Aeróbica;
- Circuitos Escolares.

2 - JOGOS:

- Recreativos;
- De Salão;
- De Mesa;
- Desportivos.

3 - DANÇA:

- Folclórica;
- Gauchesca;
- De Salão;
- Artes Cênicas.

4 - ESPORTE:

- Voleibol:
 - * Fundamentos: toque, saque, manchete, cortada, bloqueio;
 - * Sistema de Jogo, regras básicas e sinalética da arbitragem.
- Futebol (salão e campo):
 - * Fundamentos: passe, chute, domínio, drible, condução de bola, cabeceio, cobrança lateral;
 - * Sistema de jogo regras básicas e sinalética da arbitragem.
- Handebol:
 - * Fundamentos: passe, drible, arremesso;
 - * Sistema de jogo e regras básicas e sinalética de arbitragem.
- Basquetebol:
 - * Fundamentos: passe, drible, arremesso, bandeja, jump;
 - * Sistema de jogo, regras básicas e sinalética da arbitragem.
- Atletismo:
 - * Corridas de velocidade, revezamento e fundo;
 - * Saltos: distância e altura;
 - * Arremesso de peso.

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, Célso . *Educação Física do Pré-Escolar*. Rio de Janeiro, 1987.
- BORSANI, José . *R Educação Física do Pré Universidade*. São Paulo: E.P.U., 1987.
- Boulch Le, *Educação Psicomotora*. São Paulo: Artes Médicas, 1995
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VOLEIBOL. *Regras Oficiais de Voleibol*. Rio de Janeiro: Sprint Ltda-1994.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL. *Regras Oficiais de Handebol*. Rio de Janeiro: Sprint Ltda , 1994.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BASQUETEBOL. *Regras oficiais de Basquetebol*. Rio de Janeiro: Sprint Ltda, 1994.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL DE SALÃO. *Regras Oficiais de Futebol de Salão*. Rio de Janeiro: Sprint Ltda, 1994.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL CAMPO. *Regras Oficiais de Futebol de Campo*. Rio de Janeiro: Sprint Ltda , 1994
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL SET. *Regras oficias de Futebol Set*. Rio de Janeiro: Sprint Ltda, 1994.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO. *Regras Oficiais de Atletismo*. Rio de Janeiro: Sprint Ltda, 1994.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE NATAÇÃO. *Regras Oficiais de Natação*. Rio de Janeiro: Sprint Ltda, 1994.
- FREIRE, João B. *Educação Física de Corpo Inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREITAS, Marise. *Subsídios para Educação Física de 1º e 2º Graus*. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- HEINZ, Alberti. *Ensino de Jogos Esportivos*. Rio Janeiro: 1984.
- HURTADO, Johann G.G.M. *O Ensino da Educação Física*. São Paulo: 1981.
- TAFAREL, Celi N.Z. *Criatividade nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro: 1985.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.